DOCUMENT RESUME

ED 340 919 CE 060 122

AUTHOR Ouane, Adama; And Others
TITLE Handbook on Training for Post-Literacy and Basic Education. UIE Handbooks and Reference Books 2 = Manuel sur la formation pour la postalphabetisation et l'education fondamentale. Manuels et Guides de l'IUE 2.
INSTITUTION United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Hamburg (Germany). Inst. for Education.
REPORT NO ISBN-92-820-1054-6; ISBN-92-820-2054-1
PUB DATE 90
NOTE 476p.
PUB TYPE Guides - Non-Classroom Use (055) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE English; French

EDRS PRICE MF01/PC20 Plus Postage.
DESCRIPTORS Adult Basic Education; *Adult Literacy; *Curriculum Development; Demonstration Programs; *Developing Nations; Educational Needs; *Literacy Education; *Program Development; Program Evaluation; Program Implementation; Staff Development; Student Evaluation; Teacher Role; Trainers; *Training Methods; Training Objectives

ABSTRACT

This handbook (in English and French editions) presents training in its broadest sense, highlighting its function of providing trainees both with theoretical foundations and with instrumental competencies to carry out the roles and duties of middle and grassroots level adult educators. It constitutes an attempt to present various experiences and views on training problems and issues so that trainees can sort the evidence to make appropriate decisions. The handbook contains 14 chapters, organized in 3 parts. The first part presents a general framework within which training can be viewed. It contains three chapters that, respectively, define the conceptual issues related to adult education, profile the personnel involved in literacy at the middle and grassroots levels, and set forth the concept and guiding principles of training. The six chapters in the second part propose a systematic approach to the development of a training curriculum. Steps include identifying and assessing training needs, setting training objectives, determining and sequencing the training content, making the training process operational, and designing the evaluation of training. The third part focuses on implementation of the curriculum. Chapters concern trainers' roles and responsibilities, training of trainers, administrative aspects, and examples of training programs from nine developing countries. A concluding chapter comments on issues and needs. (KC)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED340919

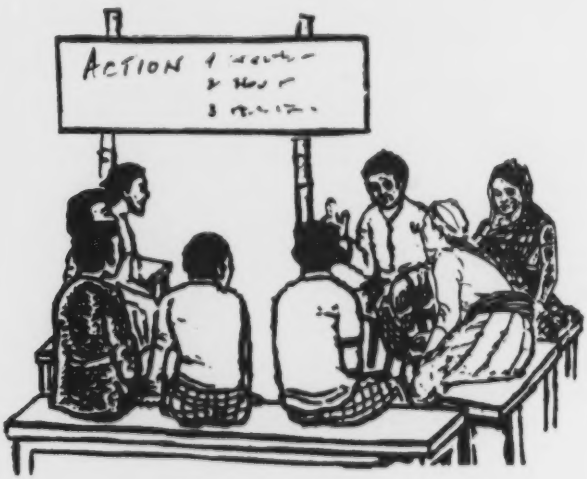
UIE Handbooks and Reference Books 2

HANDBOOK ON TRAINING FOR POST-LITERACY AND BASIC EDUCATION

MANUEL SUR LA FORMATION POUR LA POSTALPHABETISATION ET L'EDUCATION FONDAMENTALE

Adama Ouane
Mercy Abreu de Armengol
and D.V. Sharma

Manuels et Guides de l'IUE 2



U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

P J Sutton

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

CE060122

Unesco Institute for Education, Hamburg

BEST COPY AVAILABLE

UIE Handbooks and Reference Books

1. **Handbook on Learning Strategies for Post-Literacy and Continuing Education**
   by Adama Ouane
   (1989) ISBN 92 820 1053 8

2. **Handbook on Training for Post-Literacy and Basic Education**
   by Adama Ouane, Mercy Abreu de Armengol and D.V. Sharma
   (1990) ISBN 92 820 1054 6

3. **Evaluating "Literacy for Development" Projects, Programs and Campaigns**
   by H.S. Bhola
   Joint publication with the German Foundation for International Development (DSE) - DSE Ref. 1624C/a
   (1990) ISBN 92 820 1059 7

4. **Handbook on Evaluation for Post-Literacy and Basic Education**
   In preparation

UIE Handbooks and Reference Books 2

HANDBOOK ON TRAINING FOR POST-LITERACY AND BASIC EDUCATION

Adama Ouane
Mercy Abreu de Armengol
and D.V. Sharma

Unesco Institute for Education, Hamburg

The Unesco Institute for Education, Hamburg, is a legally independent entity. While the programmes of the Institute are established along the lines laid down by the General Conference of Unesco, the publications of the Institute are issued under its sole responsibility; Unesco is not responsible for their contents.

The points of view, selection of facts, and opinions expressed are those of the authors and do not necessarily coincide with official positions of the Unesco Institute for Education, Hamburg.

The designations employed and the presentation of the material in this publication do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of the Unesco Secretariat concerning the legal status of any country or territory, or its authorities, or concerning the delimitations of the frontiers of any country or territory.

ISBN 92 820 1054 6

© Unesco Institute for Education 1990

Unesco Institute for Education
Feldbrunnenstrasse 58
W-2000 Hamburg 13
Germany

Printed by

Robert Seemann · Bramfelder Strasse 55
W-2000 Hamburg 60 · Tel. 61 89 46

TABLE OF CONTENTS

		Page
Foreword		ix
Introduction		1
	PART I	
Chapter 1	Conceptual Issues related to Adult Education	11
	1.1 Different Approaches	11
	1.2 Some General Trends	15
	1.3 Implications for Training	17
Chapter 2	Profile of Personnel involved in Literacy, Post-literacy and Basic Level Education at the Middle and Grassroots Level	20
	2.1 Grassroots Level Personnel	20
	2.2 Middle Level Personnel	25
Chapter 3	The Concept and Guiding Principles of Training	30
	3.1 The Concept of Training	30
	3.2 Guiding Principles for Training	31
	PART II	
Chapter 4	Developing the Training Curriculum	37
	4.1 The Process of Curriculum Development	38
	4.2 Steps in Designing and Implementing the Curriculum	41

Chapter 5	Identifying and Assessing Training Needs	44
	5.1 What Training Needs Are	44
	5.2 How to Identify Training Needs	44
	5.3 Assessing the Training Needs	50
Chapter 6	Setting Training Objectives	53
	6.1 Interpreting the Training Needs	53
	6.2 Covering Different Learning Domains	55
	6.3 Writing "Good Objectives"	55
Chapter 7	Determining and Sequencing the Training Content	59
	7.1 Selecting Relevant Content	59
	7.2 Selecting and Distributing an Appropriate Amount of Content	67
	7.3 Sequencing the Content	70
Chapter 8	Making the Training Process Operational	73
	8.1 Selecting Strategies, Methods and Techniques	73
	8.2 Allocating Time	94
	8.3 Selecting or Preparing Training Material	97
Chapter 9	Designing the Evaluation of the Training	109
	9.1 Evaluation and the Development of the Training Curriculum	109
	9.2 The Functions and Purposes of Evaluating Training	109
	9.3 Evaluation as a Continuous Process	110
	9.4 External Evaluation	123
	9.5 The Evaluation Design	126

PART III

Chapter 10 Decisions on the Organization of the Training and their Implications for its Implementation 131

10.1 Two Main Modalities of Training 132
10.2 Training as a Continuous Process 134
10.3 Special Training for Middle Level Personnel 138

Chapter 11 The Trainers and the Implementation of Training Programmes 142

11.1 The Trainers' Roles and Responsibilities 142
11.2 The Training of Trainers 144

Chapter 12 Administrative Aspects of the Training Programmes 150

12.1 Administrative Aspects of Face-to-Face Training 150
12.2 Administrative Aspects of Distance Training 153
12.3 Enrolment and Accreditation 153

Chapter 13 Examples of Training Programmes from Selected Countries 155

13.1 Kenya: Adult Education In-service Teacher Training Course through Distance Education 157
13.2 Mali: Higher Training Programme for Neo-literates to become Community Instructors 166
13.3 Nepal: The Training of Facilitators of the Integrated Nonformal Education Programme for Rural Development 169
13.4 Thailand: Training Village Women to become Adult Educators 171
13.5 Indonesia: The Training of Supervisors of Community Education 172

13.6 India: The Training of Instructors of the National Adult Education Programme 182
13.7 Mexico: The Training of Personnel for the Implementation of the New Model for Basic Primary Level Education 185
13.8 Ecuador: The Training of Literacy Personnel in the 1989 Literacy Campaign in Ecuador 193
13.9 Colombia: The Distance Training Programme for Popular Educators of Universidad del Valle 198

Chapter 14 In Conclusion 204

FOREWORD

The training of personnel is one of the pivotal areas in literacy and adult education programmes related to development in Third World countries. The paramount problems which these face are associated not only with financial restrictions but also with the scarcity of adequately trained human resources.

The enhancement of the quality of programmes, the learning outcomes, and the impact on development are closely related to the opportunities for training given to all the staff working at the different levels of the programme structure. While attention has been given to the training of national level personnel recruited from among university graduates in education and other social sciences, the training of middle level and grassroots level personnel requires further consideration. The present handbook concentrates on these.

This handbook presents a collection of guidelines as a source of ideas to enrich on-going training programmes for literacy and adult education personnel, and to help in the planning and implementation of new ones.

Since 1980, UIE has been carrying out a research and orientation project in the field of literacy, post-literacy and continuing education of adults and out-of-school young people and children, in the perspective of lifelong education. This project was launched to support the efforts being made by developing countries in their struggle against illiteracy and the aim of providing education to all.

The first phase of the project (1980-1986) focused on the development of learning strategies. Research-based orientation seminars were held in 1981 (International), 1982 (Africa), 1983 (Asia), 1984 (Latin America and the Caribbean), and 1985 (the Arab States). These, which were geared to key personnel working at a national level, involved some 300 specialists from more than 100 developing countries.

From 1987 onwards, UIE has carried out a second series of annual international seminars on improvement of the curriculum, on monitoring and evaluation, on implementation of appropriate learning strategies and on the training of personnel. The Institute has also undertaken, as a priority activity, the publication of a series of handbooks for practitioners in this field. The *Handbook on Learning*

Strategies for Post-Literacy and Continuing Education, by Dr. Adama Ouane, was published as the first of the intended set in 1989.

The present handbook, on the training of middle and grassroots level personnel, is the second. It intends to provide some guidelines for enhancing the quality of the training of literacy and adult education personnel being carried out in developing countries, based on experiences gathered from countries in different regions of the Third World.

A meeting of specialists in the training of personnel from Colombia, India, Indonesia, Mali, the Philippines, Somalia and Syria was held at UIE Hamburg in 1988. It allowed the sharing of experiences, and provided suggestions for the content of the handbook. The contributions of these specialists have been incorporated in the different chapters, and some of the experiences they reported have been included to illustrate theoretical assumptions through concrete examples. Other experiences presented have been taken from the rich collection of the UIE Documentation Centre in the area of literacy, post-literacy and continuing education, which has resulted from the contribution of countries participating in the Institute's activities in this field.

Our gratitude is due to the Government of the Federal Republic of Germany, which has provided a very significant extra-budgetary grant to support the overall project on Post-literacy and Continuing Education through the German Commission for Unesco (DUK), Bonn.

The professional advice and warm encouragement of both the Government and DUK are greatly appreciated. Dr. Hans Meinel, Secretary-General of the DUK, and Dr. Traugott Schöfthaler, Deputy Secretary-General of the same Commission, took personal interest in this endeavour and provided active support and help in many ways.

The handbook has been conceived and prepared under the direction of Dr. Adama Ouane, Research Specialist at UIE, who has invested time, energy and imagination in this endeavour. A first draft of the text was prepared by Mr. D.V. Sharma, from the Directorate of Adult Education, Ministry of Education, India. Mrs. Mercy Abreu de Armengol, from the Department of Adult Education of the Ministry of Education of Colombia, elaborated it further. I especially thank them for their professional contribution and their care in the selection of appropriate examples.

Mr. Peter Sutton, Head of Publications of UIE, undertook the final editing, and Mrs. Wilma Gramkow was responsible for preparing the final manuscript.

We hope that this handbook will lead to a fruitful search for innovative ideas emerging from the experience of those who are confronted with the challenge of making the right to learn a reality for all.

Paul Bélanger
Director
Unesco Institute for Education

INTRODUCTION

Unesco has proclaimed education to be a fundamental human right. However, there are still more than 900 million illiterates in the world and an even larger number of people who have not reached an adequate level of basic education. In order to focus attention on this serious situation, which severely affects the developing countries, the year 1990 was declared International Literacy Year. A major programme is being carried out, aimed at achieving the goal of education for all by the year 2000, and many countries have either launched massive programmes to eradicate illiteracy or are planning to do so. These programmes must incorporate post-literacy and continuing education opportunities in order to guarantee the attainment of the broad developmental aims which are usually intended.

The Unesco Institute for Education (UIE) has been particularly concerned with the quality of literacy programmes and has specifically been working on how to implement post-literacy and continuing education for attaining the goals of *retention* and *stabilization* of literacy skills, *continuation* of learning up to a certain degree of autonomy and *application* of this learning for personal, social, cultural and vocational development. As early as 1980, UIE initiated a research and orientation project, which involved more than 230 key level personnel from 89 countries, and of which the outcomes have been widely circulated throughout the world. After a first cycle was completed in 1986, consultation with specialists revealed further needs in this area. These are related to research and training centred on the level of basic education for adults, young people and out-of-school children. A second phase of the project was then initiated, focused on improving the programmes with an emphasis on four factors which were identified as affecting the quality of learning: curriculum aspects, the effective implementation of innovative learning strategies, monitoring and evaluation, and the training of personnel at the middle and grassroots level.

The Need for Training

The need for training literacy and adult education workers is particularly highlighted by the developing countries. Their appeal for

help in this regard has been responded to by Unesco Regional Offices for Education by the organization of regional training networks in Latin America, Asia and the Pacific, and Africa under the respective projects for the eradication of illiteracy and the universalization of primary education.

Many countries have created new structures to implement literacy, post-literacy and basic level education, but they have seen that there is a need for trained personnel to staff these structures. The quality of the programmes depends considerably on the ability of grassroots and middle level personnel to implement them appropriately. Experience has shown that not all countries have been able to develop satisfactory institutional arrangements to meet their need for training. This remains indeed a weak point, since such arrangements constitute the backbone of these prógrammes.

From its constant interaction with experts from different countries, UIE realized that a number of countries have gained valuable experience in training and that many issues could be resolved on the basis of mutual learning from each other's experience. These issues relate to dimensions of training such as selection of personnel, needs assessment, content, methodology, duration, evaluation, and institutional arrangements. It was therefore decided to present the experiences and reflections on various aspects of training of these adult education workers in the form of a handbook with a view to helping those countries which are about to initiate or have recently initiated literacy, post-literacy and basic level education programmes. It is also hoped that this handbook will enable others who have already gathered enough experience to improve the quality of their training programmes by borrowing others' ideas and trying out new experiences in the field. It may also help in providing new answers to some of the problems that have been encountered.

Nature of this Handbook

There are a number of guide books, training manuals and handbooks available in different countries, which have been useful in organizing specific training programmes geared to a certain clientele (literacy animators/facilitators, extension workers, development agents, vocational instructors, etc.). Very often these are prescriptive in terms of duration of training, daily programmes, methodology, etc., and this material frequently gives a narrow view of training, limited to the instrumental aspects of a particular programme as well as to

the achievement of the goals of participants and to the professional growth of the trainees.

The decision to prepare a handbook on training arose from the realization of the validity of the following statements:

a) There is a need to strengthen or improve the quality of training programmes, particularly for grassroots and middle level personnel, with a view to enhancing the quality of literacy, post-literacy and continuing education programmes for the basic level.

b) Many countries and various international organizations, such as Unesco, WHO, ILO, and FAO, have developed their own systems and approaches to the training of personnel involved in these programmes. Notwithstanding, there is a need to share insights in this field in order to facilitate the transfer or adaptation of experiences.

c) A considerable amount of theory and practice has been accumulated as a consequence of international developments in the field of nonformal adult education, which can profitably be applied to enrich all training programmes.

d) The training of grassroots level personnel needs continuous input, especially because of the wide variety of people involved as teachers and the problem of the instability of the workforce at this level. There is thus a need to offer various possiblities of training.

e) Similarly, continual training is needed at the middle level to keep officials up to date with the application of new developments in adult education and to fill in the gaps in the training of personnel coming from other areas of education and the social sciences who have experience in literacy and post-literacy programmes, but who are usually called upon when new projects are launched in this field.

f) Experience has shown that the training of personnel has generally been a neglected aspect in adult education, thus adversely affecting the quality of the programmes. The handbook intends to highlight the importance of a systematic approach to training, if the goals of literacy, post-literacy and continuing education

programmes are to be achieved. Training has been carried out in most countries in an ad hoc, unsystematic manner, in order to implement new programmes or to keep personnel up to date as policies and programmes evolve.

g) Very often, training programmes for adult educators are a mere ritual; their contribution to the professional growth of the personnel involved is minimal.

The handbook presents training in its broadest sense, highlighting its function of providing the trainees both with theoretical foundations, and with instrumental competencies to carry out the roles and duties of middle and grassroots level adult educators. Their personal and professional development is thus fostered.

There is no intention of competing with the training manuals already prepared and in use. This book will try to relate some theoretical matters of different aspects of training to various experiences or examples from selected countries. It does, however, suggest certain core areas of content and innovative methodologies, on the basis of UIE's assimilation of the experiences of different countries and organizations.

There are various issues which the training handbooks prepared in different countries are not able to discuss due to certain constraints. An international institution such as UIE is in the privileged position of being able to discuss the problems faced by the organizers of training programmes in different settings. Questions relating to institutionalization of training arrangements, financial constraints, core content, methodology, evaluation and monitoring, deserve serious consideration if the quality of literacy, post-literacy and basic level education is to be improved.

The handbook constitutes an attempt to present various experiences and views on these problems and issues and is intended to enable policy-makers to take appropriate decisions on the basis of the analyses presented. For example, variations are observed from country to country, and even from programme to programme within a given country, on the duration of the training provided to grassroots level personnel. This may vary from two days to a month or more, and the level of education of the trainees may range from that of a neoliterate to that of a university graduate. Another observation is that while middle and top level personnel in most countries benefit from systematic training, those working at the

grassroots level do not receive appropriate training to ensure better learning by participants in literacy and post-literacy programmes. An attempt is made in the handbook to present suggestions and examples of how training programmes geared to these practitioners can be designed and implemented in a more systematic manner.

Moreover, in some countries, literacy and adult education are run within fully-fledged structures responsible for non-formal education, while in others such arrangements are still in formative stages. In order to staff such complex forms of organization, there is a need to provide middle level personnel with special training in performing new functions.

The intention is not to synthesize experiences from different countries, but rather to highlight certain particular innovative aspects of specific training programmes which may be of help to others in working out the details of their own training schemes. Therefore, the indications given and the contents and methodologies described are meant to be illustrative and not prescriptive. Examples are presented in the context of the conditions in which they proved to be appropriate. To benefit from these examples, the principles of relevance and flexibility should be applied. Nevertheless, the handbook does emphasize that certain basic aspects of training programmes should not be neglected.

For Whom is this Handbook?

A handbook of this type may be useful for different categories of personnel at the national, middle and grassroots levels. It may help policy makers at the national level to decide on the provision of funds and infrastructural facilities for training; it should help them to develop a policy on the selection and training of personnel for literacy and adult education at the basic level. Functionaries at the national level responsible for the training of middle level personnel may find the handbook useful when looking for guidelines and new ideas to organize training programmes.

Middle level functionaries may themselves use this handbook for self-training and to gain insight into their own training processes, thus appreciating the value of training for their personal growth; it may be of help to them in organizing training programmes for practitioners at the grassroots level.

A variety of personnel working in fields allied to adult education, who are often involved as resource persons in training programmes,

may find it useful to understand the various dimensions of training as well as the adult literacy programmes themselves. Institutions such as universities and teacher training colleges may find this handbook appropriate for their own practical purposes.

Organization of the Handbook

The handbook is organized in three parts. The First Part presents a general framework within which training may be viewed. It refers to the conceptual issues related to the different approaches and trends prevailing today in literacy and adult education programmes which are linked to developmental efforts in Third World countries. These carry particular implications for the planning and implementation of programmes of training for the personnel working in this field.

Since the handbook is focused on the training of grassroots and middle level literacy and adult education workers, a profile of these has been attempted in this part, including some characteristics typical at each level and the roles and tasks which different institutions and programmes have assigned to them.

Training is presented here not only as the preparation of trainees for the job and the enhancement of their competencies for improved performance. It is also conceived of as a human development enterprise aiming at both the personal and professional growth of the trainees. From this perspective some guiding principles are derived, which are linked to common trends in adult education. This broad conception and the guiding principles derived from it complete the first part of the handbook.

The analysis of the problems and issues concerning the training of personnel at the middle and grassroots level which revealed the need for a handbook led also to the conclusion that it is necessary to follow a more structured approach in designing and implementing training programmes than has been common in literacy and adult education.

The Second Part of the handbook, Designing Training Programmes, proposes a systematic approach to the development of a training curriculum through various phases, comprising pre-planning, planning, implementation and recycling. The training plan is presented as a set of guidelines for the different elements of the curriculum. It is acknowledged that these are always developed in particular contexts and are to be used by trainers in a flexible and creative manner, involving the trainees as much as possible in

carrying out the whole training process: this is intended to produce necessary changes in awareness, knowledge, attitudes and skills through learning experiences. The elements of the curriculum design are illustrated with examples from different countries. The importance of evaluation as a built-in system accompanying the development of the training is underlined here.

Finally, the Third Part is centred on the implementation of the training programmes. The contingent decisions on the curricular and administrative processes should be realistic in the socio-economic, cultural and political context. This part highlights the role of trainers, who are themselves in need of training, and points to the administrative aspects, such as logistic and financial support, which hamper the success of the training programme if they are inadequate. A selection of examples from countries which have closely participated in UIE's project in this area has been included as to illustrate the implementation of training programmes in different contexts of the developing world. This selection was made on the basis of availability of reports presenting innovative approaches, and not as the result of an evaluation study of the programmes' outcomes.

In concluding the handbook, some prevailing issues are commented on, with the intention of stimulating the creative use of the information and suggestions provided here. This commentary also indicates the need for further wide-ranging research, for evaluation of innovative approaches to training, and for increased institutional support and cooperation among institutions, with a view to demonstrating how the training of personnel contributes to raising the quality of literacy and adult education programmes. It is suggested, too, that the upgrading of the status of literacy and adult education officers should be considered, among other reasons in order to prevent the large turnover of grassroots level personnel which adversely affects the work being carried out in this field. Training itself can make a contribution to fostering a common identity among adult education practitioners and, indirectly, to attaining the broad aim of improving the quality of life in developing countries. The handbook, it is hoped, offers some material to this end.

Part I

GENERAL FRAMEWORK FOR TRAINING

CHAPTER 1

CONCEPTUAL ISSUES RELATED TO ADULT EDUCATION

A conceptual framework for the training of personnel involved in literacy, post-literacy and adult education is derived from the conceptions of adult education programmes used in various Unesco documents and in countries which have undertaken systematic action to eradicate illiteracy and extend adult education provision beyond the literacy level. Additionally, eminent educators such as Paulo Freire, Julius Nyerere, M.K. Gandhi and others have made significant contributions to the theory and practice in this field.

Adult education embraces all learning experiences geared to adults and young people outside the regular school system in order to satisfy their educational needs. The focus of this handbook will be limited to literacy, post-literacy and basic level education provided in Third World countries by a variety of governmental and non-governmental organizations to the poor and marginal population living in rural areas and urban slums. This population is comprised of illiterate, neo-literate and semi-literate adults, young people and out-of-school children. It is to this type of education and educational personnel that we refer in this handbook when we use the terms "adult education" and "adult educators".

1.1 Different Approaches

Adult education has evolved from the liberal concept of the British tradition to liberating approaches such as the popular education movement developed in Latin America. When establishing policies for adult education, each country selects an official approach, but even within countries a variety of concepts underlies the different programmes that are being carried out.[1]

Developing countries are keen on pursuing policies which help their people to satisfy their basic human needs for survival, and which combat poverty. Adult education is thus assigned a major functional role in national development plans. In this context, adult education programmes have broad developmental goals, though their nature may differ, depending on the educational and developmental

approach on which they are founded. Some programmes have adopted an individualistic orientation while others are more society or community-oriented.

The former tend to pursue the goals of personal growth and development, which in turn are expected to produce some impact in the family and social environment of the individual. In community action and group-oriented programmes, although they recognize the role of individual learning, education is primarily conceived of as an instrument for economic and social change within the community as a whole, with goals being explicitly stated at a collective level.

Within the individualistic type of programme there are those which offer an academic or general education as opposed to those which are vocationally oriented. Into this category fall literacy and basic education provided as a first or second chance to attain a primary level education equivalent to the same level in the formal school. These are usually remedial and accelerated programmes geared to out-of-school children, young people and adults who wish to achieve and go beyond primary level up to secondary and higher education. Vocational education programmes, on the other hand, are more functionally oriented towards the acquisition of skills related to the world of work and productivity. In addition, other programmes provide functional knowledge and foster values in fields such as health and sanitation, food and nutrition, population education, environmental education and citizenship education.

The Concept of Functionality

The application of learning in real life situations is important if adult education programmes are to bring about development and improve the quality of life. It is in this sense that functionality is deemed an essential feature of adult education programmes. The concept of functionality includes:

- acquisition of literacy and numeracy skills as basic communication skills
- improvement of productive skills and income-generating potential
- acquisition of literacy skills as a basis for further education
- creating awareness of the socio-economic structure and conditions which prevent the process of development

- strengthening the organizational capacity of the participants and making them capable of using whatever resources are available[2]

Most developmental adult education programmes for community action are functional in nature and have been based, as the individualistic programmes have, on the human capital formation approach to development. These are functional literacy and basic level education programmes which are largely aimed at providing the individual with information and helping him to develop functional skills, with an emphasis on organizing and working with community groups. These programmes aim at improving the quality of life of individuals and their collectives and employ a maintenance-oriented or "equilibrium" social-change paradigm, in which the acquisition of self-help, self-reliance and self-management skills is deemed essential.

Popular Education

Popular education has emerged in Latin America as an alternative approach. Going beyond Freire's consciousness-raising concept, popular education seeks to strengthen local organization in order to facilitate social action aimed at producing changes in the distribution of power. Based on consciousness-raising (a transformation of the understanding of reality by the individual), popular education aims to transform society through social and political action by community groups.[3] Community participation, participatory action research and the systematization of the group's educational experience are major concerns within this approach.

Another important issue that popular education emphasizes is its cultural relevance and cultural function. It has been recognized that for literacy, post-literacy and basic level education programmes to be effective, they have to take into account socio-cultural characteristics of the people involved; consequently the content of learning materials should be culturally oriented.[4] This helps in raising and maintaining the motivation of participants, who then feel that the programme is relevant to their own reality.

Development does not relate only to the socio-economic sphere; it has also a cultural dimension, since modernization, including the adoption of innovations from elsewhere, affects life-styles, and innovators are often faced with an attitude of resistance based on

deeply-rooted values which should be respected. On the other hand, cultural values may sometimes be paralyzing and lead to a fatalistic outlook,[5] in which case a critical appraisal of existing values and traditions is necessary in order to enhance the quality of life through adult education programmes.

Some adult education programmes include the promotion of cultural identity and cultural development. The culture of the marginalized and the poor has its own richness; it has often been left unacknowledged and its value has thus been diminished. Cultural identity is based on the people's knowledge of their own history and is strengthened by the recognition of values, traditions and collective expression that are shared by community members. The culture of these deprived sectors needs to be reinstated, with an emphasis on reviving their "popular knowledge", their "knowhow" in solving concrete problems from their common knowledge and experience. This should permit the integration of the people through the unity they show in thought, behaviour and use of a language code.[6] Some programmes promote the recognition by different groups of their particular cultural identity in countries where cultural diversity is prominent. Here, there is a need to generate a national identity by strengthening cultural identities capable of constructive interaction. Cultural development is also an element of community development programmes which promote creativity and autochthonous cultural expression.

It is the interaction between the participants' own cultural stock and their external knowledge, values and interpretation of history by means of dialogue which creates "liberating" approaches to adult education,[7] in contrast with more vertical or imposing systems.

The Lifelong Education Perspective

A comprehensive view, which considers literacy, post-literacy and continuing education as parts of a lifelong learning continuum, has been developed within the concept of lifelong education. This concept includes the learning that occurs in a planned or incidental way in the home, in educational institutions, in the community and at the place of work as well as through the mass media. It attempts to encompass all aspects of education in an integrated and articulated manner, setting the attainment of autonomy as the aim of education.[8] Lifelong education should enable the individual to assume responsibility for his or her own existence as a conscious, free and

creative social being.[9] Implicit in this approach is that literacy, post-literacy and basic level education programmes should enable their target population to fulfil their potential both as individuals and as members of collectives (e.g. family, community, larger society). In this context, the literacy and adult education programmes we are referring to are viewed as a continuum within a total education aimed at reducing inequality and at increasing the degree of democratization of education. These programmes can be provided not only through the formal education system, but also through nonformal systems and informal learning opportunities, and should encourage an increasing amount of self-directed learning.

This broad educational perspective strengthens the universal recognition that literacy and basic level education programmes should embrace larger developmental goals for the improvement of the overall competence of individuals and groups. Hence, it advocates the inclusion in these programmes of various components of general and vocational education whilst enabling the person to develop beyond basic level education wherever possible. Emphasis is laid on flexibility and the need for alternative approaches to suit individuals and community groups, taking into account their local situations and paying attention to special needs of specific groups.

1.2 Some General Trends

The framework for the training of personnel involved at different levels in literacy and basic level education for adults is closely linked to the conceptual framework of the particular programmes concerned, which are usually derived from national policies related to socio-political and/or economic objectives. In the case of programmes carried out by non-governmental organizations, these refer to the organizations' underlying ideology of promoting literacy and basic level education. In many cases this is done as part of a popular struggle against oppression.[10]

There are as many facets in adult education as there are programmes in the field, and essential differences can be found between the approaches employed. These are, of course, reflected in the training provided to personnel working at different levels, mainly with regard to the values promoted and the particular goals of the programmes. However, as a result of an increasing exchange of experience in national, regional and international meetings on

literacy, post-literacy and adult education in general, as well as the wide dissemination of publications in this field, a certain degree of consensus has been achieved at the conceptual level, regarding developmental aims, broad content areas for basic level education, methods for adult education, etc. Some common trends are:

- Literacy and basic level education for adults, young people and out-of-school children are *development-oriented* and include, apart from the acquisition of literacy skills, income-generating skills and other life skills related to health, social and civic awareness, community participation, etc.
- These programmes are now viewed in a lifelong education perspective as forming part of a *learning continuum* comprising: *literacy* ⇒ *post-literacy* ⇒ *basic level education* ⇒ *and beyond*.
- They are basically geared to meeting the educational needs of the *disadvantaged sections of society*, namely poor, marginal groups who are illiterate, neo-literate and semi-literate with an inadequate level of basic education, which prevents them from participating fully in development processes.
- A large number of these programmes aim at *combating poverty, marginalization and exploitation* by means of securing the people's participation in improving the socio-economic, political and cultural situation of the community.
- It is now generally recognized that the *participation* of the learners as well as the personnel involved at the grassroots and middle levels in the different stages of the programme is an important factor, helping not only to enhance relevance and effectiveness but also to attain an increasing degree of democratization in adult education.
- The insufficient number of professionals in this area and the inadequacy of the training provided to personnel working at the grassroots and middle levels is seen as hampering the development of adult education programmes of the desired quality. Thus, there is a special interest in organizing training opportunities and creating institutional arrangements for providing the training required. Since this has been done so far in an ad hoc manner, there is a need to develop more *systematic provision of training*.
- The field of adult education is extremely complex, and its fast evolution in the Third World during the past few decades has been linked to changing trends in national policies and

approaches to development. International agencies have played an important role in promoting action, but there is still a need for further research and action. There is an increasing tendency to search for *innovative solutions* to the problems faced at both national and local levels.

- Finally, another observed trend is the increasing interest in *horizontal cooperation* and the exchange of experiences between countries and institutions, which leads to learning from others' experience and growth in the accumulated knowledge in the field of adult education.

1.3 Implications for Training

These general considerations carry with them the following implications for training:

- The training must make clear to the trainees that literacy programmes are not merely concerned with imparting reading, writing and arithmetic skills but include other life skills as well.
- Training should lay emphasis on enhancing competence in organizing and managing nonformal literacy, post-literacy and basic level education programmes suited to the developmental needs of the individuals and the community.
- Training should enable the trainees to help the poor and deprived in realizing their own worth and dignity, valuing their cultural identity, and regaining faith in their own ability to change the situation by means of individual and collective action for better management of the resources they have available at the community level.
- Training should take into account the local situations in which literacy, post-literacy and basic level education programmes take place, the specific nature and goals of the programmes, the particular roles and functions of the trainees and the general principles prevailing in literacy and adult education.
- Training should link theoretical concepts with practical skills in carrying out literacy and adult education programmes.
- Training should guarantee a multiplier effect of appropriate quality. In other words, it should enable trainees to share with others the awareness, skills, attitudes and knowledge they have acquired, in order to overcome the inadequacy of human

resources in this field of education.

- In the perspective of lifelong education, training should contribute to the personal growth of the trainees and enable them to become competent, committed and creative adult education workers, lifelong learners who are not only able to perform their roles and functions in a changing society but are also able to contribute to the systematization of experiences, the sharing of these and the creation of knowledge in the field of literacy and adult education.

References

1. Duke, C. (Ed.) *Adult Education: International Perspectives from China*. London: Croom Helm, 1987.

2. Carron, G. and Bordia, A. (Eds.) *Issues in planning and implementing national literacy programmes*. Paris: IIEP, 1985, pp. 17-18.

3. La Belle, T.J. *Nonformal Education in Latin America and the Caribbean. Stability, Reform, or Revolution?* New York: Praeger Publishers, 1986.

4. Noor, A. "Managing Adult Literacy Training". Prospects 12 (2) 1982, pp. 163-184.

5. Vaccaro, L. "La Educación No Formal de Adultos en Sectores Populares; Ambitos de Acción para pensar el Sistema Formal". In *Informe Final de la Consulta Técnica Regional sobre Ejecución, Evaluación y Perspectivas de Programas Extrascolares Formales y No Formales y su Articulación con el Sistema Educativo*. Santiago de Chile: OREALC/Unesco, 1988.

6. Martinic, S. *Saber Popular. Notas sobre conocimientos y sectores populares*. Santiago de Chile: CIDE, 1985.

7. Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.

8. Dave, R.H. (Ed.) *Foundations of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon, 1976.

9. Rodriguez, C. *L'Education permanente*. Documentation et information pédagogique 185. Geneva: Unesco/IBE, 1972.

10. Lind, A. and Johnston, A. *Adult Literacy in the Third World*. Stockholm: SIDA, 1986.

CHAPTER 2

PROFILE OF PERSONNEL INVOLVED IN LITERACY, POST-LITERACY AND BASIC LEVEL EDUCATION AT THE MIDDLE AND GRASSROOTS LEVEL

Personnel working in adult education programmes perform their tasks at varying levels of the administrative structure. Table 1 on page 21 presents a typical administrative organization for literacy programmes, in which the various structures and functions pertaining to each management level are shown.

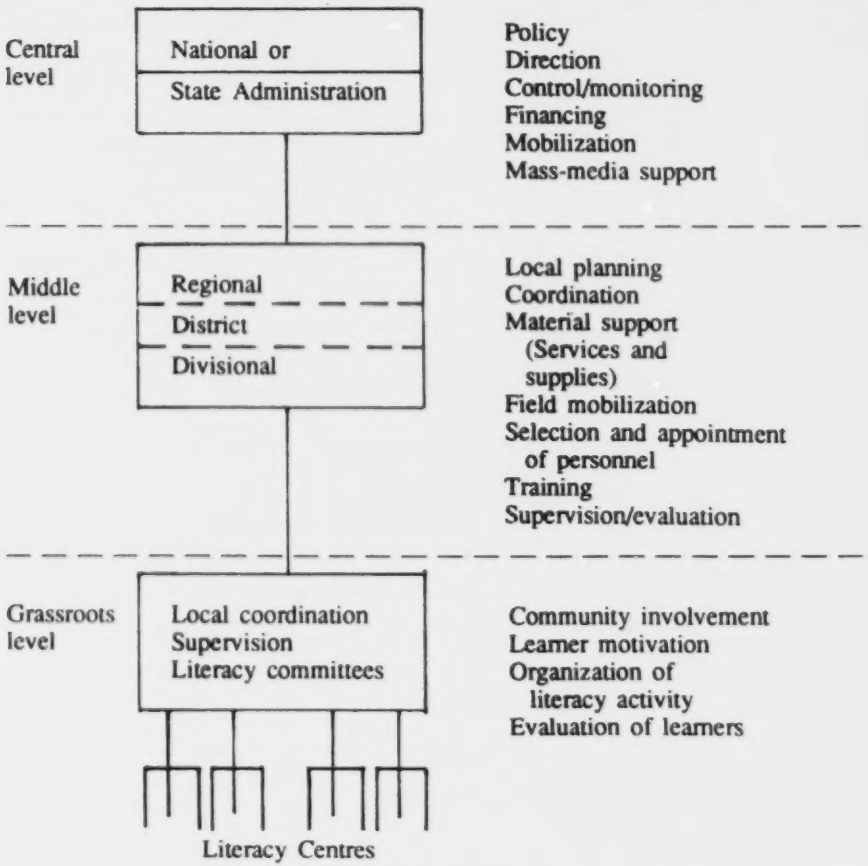
From this table it can be seen that the kinds of personnel at the three levels of the organizational structure (central, middle and grassroots level) are quite diverse. Although the situation will vary from country to country in terms of number of personnel involved and role expectations, broadly speaking, practitioners involved at the grassroots level are teachers/animators, supervisors and coordinators, who often share many responsibilities in the teaching-learning process and in the involvement of the local community. At the middle level, adult education workers are usually government officers responsible for planning, management, coordination and training. Since the handbook concentrates on the training of personnel at the middle and grassroots levels, a description of their characteristics and expectations is presented below.

2.1 Grassroots Level Personnel

Who are the grassroots workers? What is their experience and background? What is their motivation to join? What is their involvement in the programme? What roles are expected from them? These are some of the questions we shall try to answer on the basis of experience from different countries.

In selecting or recruiting grassroots level personnel, priority is given in most countries to school teachers, usually primary school teachers, in spite of the ongoing debate as to whether or not they are competent to teach young people and adults within nonformal education arrangements, which require a different teaching style. This fact must be taken into account when planning training programmes.

Table 1. *Administrative Structure of National Literacy Programmes*



Source: Adapted from: Bordia, A. and Carron, G.: Training of Local Level Administrative Personnel in National Literacy Programmes, Paris: IIEP, 1981. p. 9.

Students are the other large group involved as teachers/facilitators at the grassroots level, especially in countries which have adopted a campaign approach to the eradication of illiteracy. Special mention should be made here of Cuba, Ethiopia, Nicaragua and Burma. In India, the government and the university system have encouraged students to participate in adult education programmes on a voluntary basis. Colombia has also integrated students in literacy, post-literacy and community development programmes as compulsory social service.

In addition to these two groups, literacy programmes also depend upon the participation of volunteers from popular organizations, community leaders, social workers, housewives, retired persons including men who were employed by the armed forces, extension workers from the fields of health and agriculture, and even neoliterates willing to share their newly acquired knowledge.

For most of these people (except for extension workers) work in adult education is a part-time activity, taken on as a responsibility which is additional to their normal occupation. Although some of them receive a token allowance or honorary payment, a large number of them are volunteers who do not receive any remuneration for their work. Although this lack of remuneration is usually considered a problem, volunteer participation may be a positive factor, as stated in the report on the Nicaraguan Crusade: "The success of training programmes rests on the willingness of the people to participate ... essentially it depends on their commitment or potential commitment to the programme".[1] This commitment is not always present in the case of students and soldiers whose participation is compulsory, as is the case, for instance, in Colombia.

Personnel at the grassroots level are usually members of the community with whom they undertake to work, and they volunteer to participate as a result of political or religious idealism. Such personnel have a good understanding of the situation, problems, handicaps and strengths of the community, and are consequently accepted by the community members.

No definite qualifications are prescribed for teachers working for adult literacy and post-literacy centres. Most of them have, normally, studied up to the level of a high school graduate. However, in remote areas this is not always the case; instances of neoliterates who have undertaken teaching responsibilities can be found in Mali and several other African countries.

Most of the grassroots workers are young and hence willing to

work as co-learners and to take on new values vital for working in a nonformal type of education, if appropriately trained.

Although supervisors and local coordinators work at the grassroots level, their characteristics and roles are different from those of the teachers/animators; they share some tasks with these but have others in common with workers at the middle level. In fact, there are some tasks which have to be performed by all adult education practitioners, such as mobilizing the people, motivating learners and creating a favourable environment.

Roles and Tasks of Grassroots Level Personnel

It is useful to present a few examples of the roles and tasks assigned to grassroots level personnel in countries participating in UIE's exploratory studies, in order to have some idea of how the roles vary according to the differing ideologies prevailing in the various countries.

In Indonesia, the tasks of grassroots level personnel are stated as follows:

- To impart reading, writing and numerical skills
- To motivate and retain learners
- To create a favourable environment
- To organize income-generating activities
- To carry out evaluation
- To generate community participation[7]

The Colombian National Literacy and Post-Literacy Programme (1986-1990) assigned the following functions to grassroots level personnel working as teachers or animators:

- To promote community participation in literacy and post-literacy projects
- To obtain local resources for the activities planned
- To seek out and motivate illiterates and semi-literates to participate in the programme
- To organize adult education centres for literacy/post-literacy learning groups
- To facilitate the acquisition of knowledge, awareness and skills by the learners and the application of these to daily life

situations
- To set up learning environments where organization and democratic participation may be experienced
- To participate in research programmes for the adaptation of learning materials to the local situation
- To identify further educational needs of the community
- To participate in the design and implementation of monitoring and evaluation processes
- To organize cultural activities involving other community members[3]

In India, the roles of the grassroots level personnel involved in literacy work are the following:

- To organize the learning centre (which requires environment building, understanding the community, identifying, motivating and enrolling learners, making physical arrangements regarding the place of learning, and selecting material)
- To evaluate (maintaining records, assessing learners' achievement)
- To teach literacy and numeracy (relating literacy to real-life situations, giving help in writing, use and preparation of learning material)
- To offer post-literacy support (helping the learners to use literacy in real-life situations, setting up a post-literacy centre)
- To generate awareness (understanding the causes of poverty, exploitation of weaker sections, civic responsibility, etc.)
- To organize other skills development (coordinating with programmes run by extension agencies or departments of health, development, etc.)[4]

In Syria, their tasks have been listed as follows:

- To teach adults to use their own experience
- To communicate new knowledge
- To motivate learners to apply knowledge in practice
- To use methods relevant to the content in the teaching-learning process[5]

A synthesis of the functions that grassroots level workers perform as promoters, organizers, teachers, evaluators and coordinators can

be summarized as follows:

- To enable learners to acquire and use literacy and numeracy skills
- To promote community participation in literacy and post-literacy projects
- To establish adult education centres
- To organize post-literacy activities
- To participate in monitoring and evaluating processes
- To act as generator of awareness of the socio-economic and political situation
- To secure help from development-related departments for the economic improvement of the learners and the community
- To organize vocational development programmes

2.2 **Middle Level Personnel**

At the middle level of the organizational structure of literacy, post-literacy and basic level education we have included for the purpose of this handbook the personnel working full-time at a sub-national level as planners, managers, coordinators and trainers. Their main characteristics can be summarized as follows:

- Most of them have had previous experience of management in the formal system of education, particularly at the district and regional levels.
- Many of them come from departments of nonformal and/or adult education of universities or teacher training colleges and, consequently, have a sound knowledge of education.
- In many countries, personnel are drawn from development-related departments, bringing with them useful experience of socio-economic development.
- In certain cases, they belong to voluntary agencies in the field of adult education or development programmes for the community. This group includes persons from political parties, youth organizations, churches, etc., who possess a certain element of voluntary involvement and commitment.
- Many join these programmes as a means of achieving a better job and promotion.
- Their age may vary from 30 to 60 years.

- Most of these staff members have a university degree

Many countries prescribe university studies in education, social work, sociology, psychology, linguistics, etc., as desirable qualifications, but persons from virtually all disciplines can be found working at this level in adult education. They are usually required to have some experience in nonformal education. As countries develop university departments of adult education, qualification in this area is being increasingly prescribed as an additional requirement. In most cases, however, professional experience and academic qualifications are quite diverse, a fact which may render training and orientation a rather difficult task. On the other hand, this situation also offers immense possibilities of enriching the literacy and adult education programmes by drawing upon the varied experiences and background of the personnel.

Roles and Tasks of Middle Level Personnel

The specific functions assigned to this personnel in the areas of planning, organization, promotion, management, coordination, evaluation and training are illustrated below with examples from various countries.

In India, the District Adult Education Officer has the following functions:

- To coordinate the adult education programmes of different agencies
- To organize and conduct adult education meetings
- To provide a link between field workers and those at state level
- To establish liaison with development-related departments
- To strengthen the work of grassroots level personnel by providing them with professional/technical input, seeking community support and ensuring availability of physical facilities
- To participate in monitoring and evaluation processes of the programme
- To ensure proper selection and training of adult educators[6]

In Somalia, Colombia, Syria and The Philippines, the tasks that

middle level personnel are required to undertake are very similar. These common tasks can be summarized as follows:

- Planning and administration
- Mobilizing community support
- Ensuring the implementation of the literacy, post-literacy and basic level education programmes
- Coordination with development-related departments and other agencies
- Monitoring and evaluation of the programmes
- Preparation of material or ensuring adaptation of national material to meet the learners' needs
- Training and supervision of grassroots level personnel

A description by Bordia and Carron[7] of features common to the functions assigned to personnel working in literacy and post-literacy programmes at the middle level gives an idea of the importance of these functions for the success of the programmes:

Planning: This basically means the creation of a system at regional and local levels to implement the programme objectives laid down at the national level. The other functions derive from this basic responsibility.

Mobilization: This is an essential aspect of all programmes for animating the learners, drop-outs, support staff and resource contributors. Without mobilization, programmes tend to become life-less and are then difficult to implement.

Coordination: Promotional relationships have to be established with a variety of systems and sub-systems, for example, with political and mass organizations at the regional and local levels, with the numerous development agencies, with the structures of formal education, with cultural institutions/groups, etc.

Curriculum development and provision of teaching-learning materials: Although this is often carried out at the central level, the relating of the curriculum to local needs and interests should be undertaken by personnel at regional and local levels.

Material support: Since the programmes depend heavily on certain supplies and services, this is extremely important. Programmes can be seriously handicapped for want of instructional material, lighting arrangements for night classes, books and periodicals for post-literacy centres, etc.

Staffing: Selection and appointment of the personnel requires appropriate decision-making.

Training: Not only is there a need for organization of suitable training, but administrators at this level also have to develop the capacity for the organization of continuing training, using mechanisms such as supervision, evaluation, meetings, etc. for this purpose.

Supervision and evaluation: These two elements are inseparable, since evaluation is part of an ongoing process and supervision is based on certain objective criteria. However, supervision also includes a certain amount of disciplinary responsibility for the personnel at the grassroots level.

References

1. Miller, V. *Between Struggle and Hope. The Nicaraguan Literacy Campaign*. Boulder, Col.: Westview Press, 1985.

2. Adnan, M. "Modalities of Training of Middle and Grassroots Level Personnel in Post-Literacy and Continuing Education Programmes in Indonesia." Paper prepared for the Working Group Meeting on the Training of Personnel in Literacy, Post-Literacy and Continuing Education in the Perspective of Lifelong Education. Hamburg: Unesco Institute for Education, May, 1988.

3. Sequeda, M. "The Training of Personnel in Literacy, Post-Literacy and Continuing Education Programmes in Colombia." Paper prepared for the Working Group Meeting on the Training of Personnel in Literacy, Post-Literacy and Continuing Education

in the Perspective of Lifelong Education. Hamburg: Unesco Institute for Education, May, 1988.

4. Directorate of Adult Education. *Learning for Participation. An Approach to Training in Adult Education.* New Delhi: Ministry of Education and Social Welfare, Government of India, 1987.

5. Al-Jabi, Ghada. "The Training of Middle and Grassroots Level Personnel in Post-Literacy and Continuing Education Programmes in Syria." Paper prepared for the Working Group Meeting on the Training of Personnel in Literacy, Post-Literacy and Continuing Education in the Perspective of Lifelong Education. Hamburg: Unesco Institute for Education, May, 1988.

6. Directorate of Adult Education. *Training of Project Officers.* New Delhi: Ministry of Education and Social Welfare, Government of India, 1987.

7. Bordia, A. and Carron, G. *Training of Local Level Administrative Personnel in National Literacy Programmes.* Paris: IIEP, 1981, pp. 10-11.

CHAPTER 3

THE CONCEPT AND GUIDING PRINCIPLES OF TRAINING

3.1 The Concept of Training

Training is directly related to the roles and functions of personnel working at the different levels of the administrative structure of the programmes. It is in fact provided in order to ensure effectiveness in their performance of these functions, roles and tasks. However, the final aim of training is to contribute to the attainment of the objectives and broad developmental goals of the adult education programmes, since an effective performance of the personnel involved is expected to influence the quality of the programmes and, consequently, to play an important role in achieving the given goals.

Training is therefore conceived of as an educational process in a purposive, directed sense. It involves the acquisition of knowledge, awareness, attitudes and skills related to the roles and tasks of the adult education workers. As an educational process, the essential element of training is learning. This learning implies changes in the trainees that enhance their level of competence not only in the cognitive domain, but also regarding attitudes and behaviours. It is not related solely to the development of practical skills, since these demand conceptual frameworks and affective involvement for the necessary mastery and commitment to be attained. However, whilst emphasizing the aim of effective job performance, the training of literacy and adult educators should also foster personal creativity and continuous growth through the enhancement of the abilities required for self-directed learning in the context of lifelong education.[1]

The training of personnel in adult education is not a neutral undertaking. Its educational thrust should be regarded in a historical and socio-political context; for this reason the ideological underpinnings of the programme concerned must be understood and highlighted in the training process.[2]

Training is necessary when a new programme or project is to be launched, but special training may also be needed to improve the quality of current programmes when certain shortcomings have been identified, when new policies have to be implemented, new personnel

join the programme, different methods or materials are to be used, etc.

Besides this, in-service training has also proved to be necessary because initial training for the personnel, especially those working at the grassroots level is, in most countries, of very short duration, and generally inadequate. In practical field work they are faced with new situations and problems that make them aware of further training needs. In-service training can then not only help to overcome the inadequacy of initial training, but is important for updating knowledge, and renewing the competence of the personnel, allowing them to keep up with new developments in adult education, to develop the skills needed for adopting new roles and to introduce innovations within their programmes.[3]

Thus, training activities have different specific objectives and take a variety of forms. Although training should always be suited to the needs of specific groups of trainees, the trainees may often come from various programmes, as long as they share common needs regarding general or specific contents related to their work in adult education.

As stated earlier, the majority of the personnel working at the middle and grassroots level in literacy, post-literacy and basic level education bring with them the views, methods, skills and values of the formal system, since most of them have worked before as teachers and/or administrators in the regular school system. Even others who do not have this kind of experience fall back upon their own experience as students. When entering a different system they must discard some of the old methods and practices belonging to their administrative and educational background. These staff have to adjust to new values of innovation, participation, mutual learning, flexibility and relevance. Training must take special care of this situation.

3.2 Guiding Principles for Training

In view of the previous analysis, it seems pertinent to state certain methodological guiding principles for training programmes:

Active participation of trainees in all aspects of the training should be promoted
Responsibilities in planning, running and evaluating training should

be shared by trainers and trainees. This implies the participation of trainees in all the stages of the programme as well as a flexible use of the proposed curriculum design. Emphasizing the active participation of trainees in generating their own knowledge encourages them to take responsibility for their own training. Participation also promotes collective responsibility for seeking new knowledge, analyzing situations and undertaking concrete action.

Learning in the training programmes should be based on the learners' experience
Trainees possess a variety of experiences on which to build new learning. New knowledge and skills are better acquired when related to previous experiences, since this gives them a personal meaning. The synthesis of the trainees' experience with the inputs provided during training should strengthen the outcomes of the training process.

Mutual learning opportunities should be provided in training programmes
Interaction among participants provides opportunities for them to share their previous experience, which leads to mutual learning and provides material for analysis through discussions, thereby encouraging participation. Sharing of different knowledge and skills as a mutual learning exercise may increase self-confidence, especially if trainees are given the responsibility of teaching others what they have mastered

Learning how to learn should be emphasized
New knowledge, skills and attitudes are needed to face new situations and solve problems as they are encountered during a person's lifespan: hence the need for continuous learning, which requires self-directed learning skills such as finding sources of information, stating learning objectives and carrying out self-evaluation.

Learning by doing is essential in training
Training should provide opportunities for trainees to do things by themselves, not only information on how to do them. In this way, learning is ensured not only at the cognitive level but also at the practical level in relation to the real tasks and roles trainees are expected to undertake.

Exposure to field situations is necessary in the training of adult educators

Adult education is basically intended to meet the learners' needs, which emerge from their local situation. Field-based experience enables the trainees to acquire and apply knowledge and skills in real-life situations. Field operational seminars and participatory action research at the community level are examples of this type of experience.

Training should reflect the integration of theory and practice

Training should apply the principles of adult education. It must itself use adult teaching-learning methods. A dichotomy of contents and processes should not be permitted in the training programme. Convergence of theory and practice can be attained by identifying the theoretical frameworks needed to tackle problems and the application of theoretical principles in finding practical solutions. Similarly, the values to be acquired should not only be discussed at a conceptual level but should also be reflected in the training activities themselves and the ways in which they are conducted.

Training should use a variety of methods and materials

The variety of methods to be used in literacy and adult education programmes should be employed for learning during training since trainees tend to reproduce teaching models presented to them.

Materials are important for learning. Training should develop skills for making appropriate use of learning materials and teaching aids in a varied and coherent manner.

Reflection of the learning experience and the systematization and evaluation of the processes involved should also be components of the training

Enough opportunity should be provided to trainees to reflect on the processes involved in training, in view of its objectives and the learning outcomes. The systematization and evaluation of the learning experience by the trainees should help in integrating theory and practice and should provide an overall impression of its relevance.

Training should be personally satisfying to the trainees

Care should be taken to provide training that meets the needs of the trainees and actively involves them in the development of skills, attitudes and knowledge, which they feel are valuable not only in

performing their job, but also for their own personal and professional growth.

References

1. Bhola, H.S. *World Trends and Issues in Adult Education*. London: Jessica Kingsley; Paris: Unesco, 1989.

2. Society for Participatory Research in Asia. *Training of Trainers. A Manual for Participatory Training Methodology in Development*. New Delhi: 1987.

3. Cropley, A.J. and Dave, R.H. *Lifelong Education and the Training of Teachers*. Oxford: Pergamon Press; Hamburg: Unesco Institute for Education, 1978.

Part II

DESIGNING TRAINING PROGRAMMES

CHAPTER 4

DEVELOPING THE TRAINING CURRICULUM

Because of the importance attached to adult education in relation to developmental goals in developing countries and the need to enhance the quality of the programmes being offered, the planning of training programmes for the personnel involved needs much more attention than it has received in the past.

A well-defined, systematic process and a well thought-out design, implementation and evaluation of training are not only required to make training effective, but also to establish the credibility of the training programme in the eyes of the decision-makers who determine policies and provide financial resources.

As stated earlier, training must be result-oriented. This means that the learning process should ensure that trainees acquire the knowledge, awareness, skills, attitudes and values necessary to assume the responsibility of facilitating the processes involved in adult education so that the immediate objectives and long-term goals of literacy, post-literacy and basic level education programmes are achieved. The effectiveness of the training is only verified when the expected outcomes are attained, thus proving that it has contributed to the enhancing of the quality of the adult education programme.

If training is to be effective in preparing the knowledgeable, committed and skilled personnel that are needed to promote and carry out adult education programmes in Third World countries, there is a need for a structured approach in developing the training programmes. This requires a careful and systematic plan for carrying out the training process. On the basis of this plan, the training programme may be carried out with a certain degree of confidence in the results in terms of the learning achieved and the impact it should produce, which will be verified through evaluation.

All training programmes require to develop a training curriculum. Curriculum is conceived of here in its broader sense, consisting of "all the experiences for learning which are planned and organized by a given educational programme in which policy and decisions are put into practice".[1] The curriculum design is the master plan which outlines the dimensions and structure of the learning experience and guides the implementation of the training programme.[2]

4.1 The Process of Curriculum Development

Developing a training programme should be viewed as a curriculum development process which may be carried out in four phases. These incorporate evaluation as a built-in component that provides feedback for decision-making throughout the whole process. The phases are Pre-planning, Planning, Implementation and Recycling of the training programme. Figure 1 represents the proposed curriculum development process.

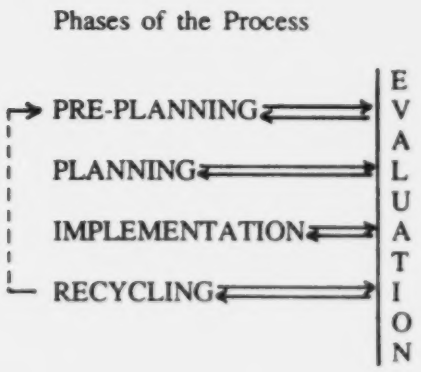


Figure 1: *The Process of Developing a Training Curriculum*

Pre-planning

The *pre-planning phase* comprises important activities in which curriculum developers, decision-makers, programme planners and implementers, including potential trainees, should be involved.

Developing the training curriculum for the personnel working in literacy and adult education programmes requires a clear understanding of the context in which these programmes are run as well as of the programmes themselves. There are various social, economic, cultural and political factors that influence national policies on adult education. Understanding these policies and the

situations in which the programmes are carried out is important for planning the training curriculum.

Specific policies regarding training may be adopted during this phase, and allocation of sufficient resources for the training programme should be ensured.

During this phase also the target clientele is defined and their training needs are assessed together with institutional concerns. Curriculum developers must distinguish between the different types of training required by personnel working at different levels, both according to the nature of the programmes (e.g., functional literacy, basic level education, citizenship education, etc.), and to whether it will be provided by the implementation of a new project or strategy which has been determined by policy decisions, or is to improve ongoing programmes by tackling specific aspects in which training may help. In this regard, decisions should be made on the stages of the training programme itself, i.e., initial training and several phases of in-service or refresher training.

Various decisions have to be made on the mode of provision that will be used for the training, e.g., face-to-face or distance teaching. The choice depends on the policy adopted and the resources available. However, the nature of the programme and the kind of training needs to be met should also be considered.

Decisions regarding the planning of administrative aspects of the training programme and the duration of the training, covering several stages if necessary, should also be taken in the pre-planning phase. It is advisable to consider the possibility of providing continuous training to personnel involved at the middle and grassroots levels.

Planning

The preparation of the curriculum plan or design constitutes the *planning phase*, which is central in the process of developing a curriculum for training.

The curriculum design is constituted by a set of guidelines or specifications for the different elements of the curriculum, which are intended to ensure that learning takes place when the training programme is implemented. These specifications comprise:

- the learning objectives
- the content to be dealt with
- suggested strategies, methods and techniques to be employed in

the teaching-learning situation
- recommendations for the preparation or selection of materials to be used for training
- suggestions for allocating time to different contents and activities, and
- the design of evaluation of learners' achievement, of the learning process and of programme effectiveness.

The planning phase is made up of a series of steps that will be discussed in detail in the next chapters.

Implementation

When the curriculum plan is put into practice, the process enters the *implementation phase*. This is the actual series of training activities for teaching-learning situations which provide the trainees with specific learning experiences, using a variety of methods and techniques. The expected result of this phase is the acquisition of knowledge, awareness skills and attitudes by the trainees. The implementation of the curriculum plan requires adequate administrative support.

Recycling

Based on the actual training practice and the feedback provided by a built-in evaluation process, a *recycling phase* should be carried out in the process of developing the training curriculum. Its purpose is to correct deficiencies by making the necessary changes (e.g., modifying methods and /or materials, adding or eliminating contents, etc.). Thus, an improved curriculum may be created.

Curriculum development should be seen as an ongoing process.[3] Certain elements of the curriculum may remain relatively stable over time, but it cannot be packaged for general adoption. Even if flexibility has been emphasized, new needs emerge and new developments should be incorporated. The development of a training curriculum must be attuned to the dynamic processes implicit in adult education. The considered recycling of what has been learnt through built-in evaluation is essential to this approach.

4.2 Steps in Designing and Implementing the Curriculum

Various models proposed for designing and implementing training programmes include a series of steps which may be presented in the sequence given below:[4,5,6]

(1) Identifying and assessing training needs
(2) Setting training objectives
(3) Determining training content
(4) Sequencing the content
(5) Selecting strategies, methods and techniques
(6) Preparing and/or selecting training material
(7) Allocating time to be devoted to different contents/activities
(8) Designing the evaluation process
(9) Organizing the implementation
(10) Carrying out the training programme

The evaluation of relevant aspects is carried out during the whole sequence in order to provide the information necessary for making decisions regarding these at the appropriate time.

In the description given earlier of the process of developing a curriculum for training (see Figure 1 on page 38), the first step in the sequence listed above, namely the identification and assessment of training needs, is considered part of the pre-planning phase; steps (2) to (8) correspond to the planning phase, while steps (9) and (10) constitute the implementation phase. Figure 2 on page 42 represents the steps involved in the pre-planning and planning phases. Each of the steps these comprise is presented in sequence. The product of each step is shown as a constituent part of the training curriculum design, leading to the results obtained at the end of the second phase of the curriculum development process. Evaluation is viewed as a built-in component in each of these steps, having a formative purpose.

Some reflections and illustrations with regard to the steps enumerated in Figure 2 will be discussed in the following chapters with a view to helping those interested in designing new training curricula or improving the current training programmes.

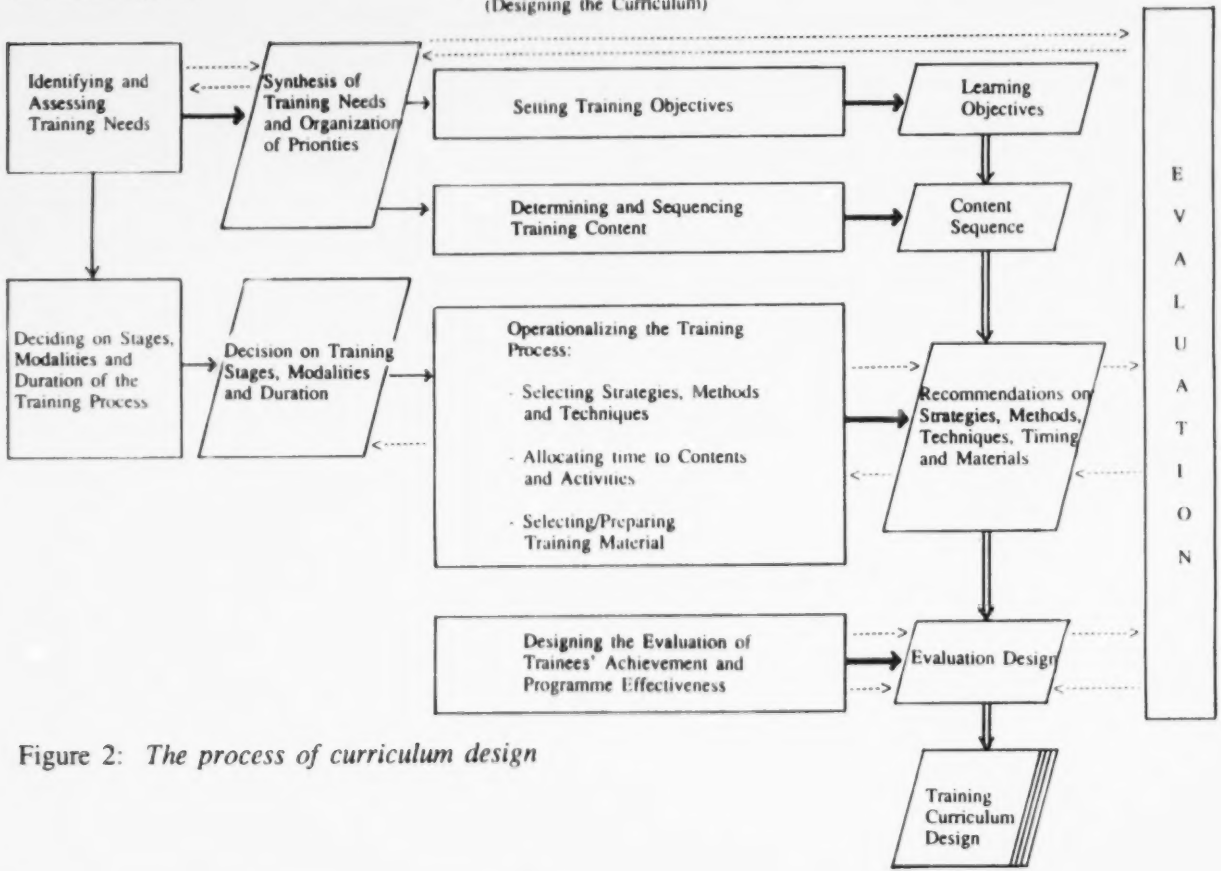


Figure 2: *The process of curriculum design*

References

1. Ouane, A. *Handbook on Learning Strategies for Post-Literacy and Continuing Education*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 1989, p. 423.

2. Stanley, L.A. *Guide to Training Curriculum Development*. Ljubljana, Yugoslavia: International Center for Public Enterprises in Developing Countries, 1987, p. 24.

3. McKenzie, L. "Organizing the HRD Function." In C. Klevens (Ed.), *Materials and Methods in Adult and Continuing Education*. Los Angeles: Klevens Publications, 1987.

4. Society for Participatory Research in Asia. *Training of Trainers. A Manual for Participatory Training Methodology in Development*. New Delhi: SPRIA, 1987, p. 22.

5. ROEAP/Unesco. *Guidebook for the Training of Organizers. Designing Training Programmes*. Monograph 1. Bangkok: ROEAP, 1987, p. 3.

6. *Guide to Training Curriculum Development* (see Reference 2 above), p. 20.

CHAPTER 5

IDENTIFYING AND ASSESSING TRAINING NEEDS

As discussed previously, training is supposed to meet the learning needs of the personnel involved in adult education programmes in order to ensure the effective performance of their roles and tasks. Identifying and assessing training needs are parts of the evaluation process built into the process of developing a training curriculum.

5.1 What Training Needs Are

When a person or persons are required to perform a new job, undertake a new task or play a different role, they very often feel that they need relevant information, clear understanding of the new demands and, perhaps, new skills in order to function effectively. Their previous experience and capacities are valuable inputs and these are, in most cases, the basis on which they were selected for performing their tasks. Nevertheless, whether they have already been working in adult education or have just been assigned to participate in a programme, there will always be some gaps between the knowledge, awareness, attitudes and skills these persons possess and those that are necessary to perform a new job or play a different role effectively. These gaps are learning needs. In other words, training needs are the skills they have to acquire in order to meet some specific requirements of a new job or role, or to improve the current performance of their tasks.

5.2 How to Identify Training Needs

The identification and assessment of the training needs of the personnel involved in a specific programme takes place during the pre-planning phase in the training curriculum development process. It is included in the contextual analysis required for designing the training curriculum, which is itself part of the built-in evaluation component of the process of curriculum development.

Training needs may be identified using information about:

- national and regional policies on literacy and adult education, and institutional policies
- the setting (nature of the organization, the types of programme, their relation to national, regional and local development plans, and to their target clientele)
- the functions, roles and tasks to be performed at the different levels of an education programme, and
- the characteristics and background of the prospective trainees

The interaction of these factors determines the training needs. However, since it is relatively easy to obtain information on the policies, the organization and programmes, the functions and roles required, and not so easy to elicit personal information about the trainees, curriculum developers have usually taken these "organizational needs" into account and have often only made general assumptions about the characteristics and background of the personnel to be trained.

For better planning, it is important, if possible, to interact with the personnel to be trained. Interviews and group discussions, as well as observation of trainees' working environment, are methods which would help in identifying training needs. However, there are other indirect sources of relevant data and appropriate techniques which can be used to find out the necessary information.

A general profile of trainees does emerge from the study of past records (educational qualifications, previous training, experience, etc.). Organizations can provide their annual reports or any appraisals done regarding training either internally or through an outside agency. The analysis of written job descriptions, as in the example shown in Table 2 on pages 46-47, along with interviews with people already working in similar positions, and discussion with the senior personnel of the organization should provide new clues as to the demands on training arising out of current policies and programmes and those foreseen for the future. The study of examples of critical situations in which the trainees will be required to act will help further in identifying the competences which a training programme needs to help to develop in the trainees.

To summarize, information on different aspects should be gathered for the identification and assessment of training needs through appropriate sources and by means of various methods and

Table 2. *Job Description of Provincial SPEM Staff*

WORK UNIT	TASKS	ACTIVITIES
HEAD OF SPEM UNIT (KEPALA)	To prepare plans, examine analyses and coordinate program implementation activities of SPEM* with the tasks of the Balai PENMAS* (provincial PENMAS offices)	1. To coordinate the development of programs and develop a schedule of SPEM activities in the Balai PENMAS. 2. To build work relationships with other (units) that tighten relationships in tasks containing evaluation issues. 3. To prepare ways of presenting information to the head of the Balai PENMAS. 4. To help the head of the Balai PENMAS in preparing programs for the control of Balai PENMAS activities. 5. To coordinate the supply of feedback to bring up answers to the Balai PENMAS programs. 6. To help the other work groups in planning and implementing SPEM activities. 7. To lead and control activities to be implemented by the Balai PENMAS. 8. To coordinate the administration of data about Balai PENMAS activities. 9. To build working relationships with all work groups. 10. To coordinate the preparation of monthly, quarterly, and annual reports. 11. To help the work groups of the Balai PENMAS, BKPM, SKB and the peniliks to implement evaluation of their activities. 12. To prepare ways of measurement of the Ten Basic Characteristics of Learning. 13. To help the leader of the Balai PENMAS in coordinating the preparation of the contents of penilik training about SPEM. 14. To help the leader of the Balai PENMAS in coordinating the required supervision activities of the Balai PENMAS. 15. To help the leader of the Balai PENMAS in coordinating the preparation of monthly, quarterly and annual reports to the PIU.
REPORTING AND STATISTICS	1. To coordinate the implementation of data collection. 2. To organize the administration of data. 3. To prepare reports. 4. To prepare plans to collect data.	1. To prepare plans to collect data. 2. To prepare a list of data that is needed by the Balai PENMAS, Masorda and Penilik. 3. To prepare and develop tools to collect data. 4. To help the leader of the Balai PENMAS coordinate the implementation of data collection. 5. To tabulate, classify and analyze data. 6. To present data in the form of tables, graphics, charts. 7. To organize, store and coordinate data from the Balai PENMAS. 8. To serve all work groups in the Balai PENMAS in regard to data. 9. To prepare monthly, quarterly and yearly reports. 10. To edit the writings or data collection instruments that are closely associated with the Balai PENMAS. 11. To help the leader of the Balai PENMAS in coordinating the monitoring of Balai PENMAS programs.

* SPEM: Evaluation Unit of PENMAS

* PENMAS: Directorate of Community Education, Indonesia.

Table 2. *Job Description of Provincial SPEM Staff*

WORK UNIT	TASKS	ACTIVITIES
MONITORING	1. To plan the program for the implemention of monitoring.	1. To prepare a schedule of implementation or monitoring activities of provincial, Masorda and penilik programs. 2. To collect data/information for the implementation of activities between the Balai PENMAS and other: 2.1 Basic education programs 2.2 Women's education programs 2.3 Community teaching programs 2.4 Intersectoral programs 2.5 Special programs 3. To collect data/information about the implementation of activities in kabupatens and kecamatans. 4. To help prepare the classification and analysis of data. 5. To make Balai PENMAS monitoring instruments. 6. To collect data about planning/implementation and results of each Balai PENMAS program. 7. To help Balai PENMAS staff, Masorda, SKB and peniliks in the implementation of monitoring activities.
EVALUATION	1. To plan and coordinate the implementation of evaluation training activities in the Balai PENMAS.	1. To prepare plans for implementation of the evaluation of the evaluation training activities by the learning materials, program, SEKTEK and training units. 2. To prepare evaluation instruments for training, SEKTEK, learning materials, program units. 3. To collect data results from the evaluation of training. 4. To classify, tabulate as well as analyze evaluation data. 5. To present evaluation results (in cooperation with the Statistics staff member) to the Balai PENMAS leader and the appropriate Balai PENMAS staff. 6. To help other work groups to analyze training activities and improve those activities. 7. To give feedback to Balai PENMAS work groups, Masorda, peniliks.
SUPERVISION OF EQUIPMENT AND LEARNING MATERIALS UTILIZATION	1. To plan and coordinate the activities for the supervision of Balai PENMAS equipment. 2. To plan and coordinate activities for the supervision of Balai PENMAS learning materials distribution.	1. To prepare a schedule of activities for the supervision of the distribution and use of Balai PENMAS equipment. 2. To organize the supervision of Balai PENMAS equipment distribution and use. 3. To implement supervision activities for the distribution and use of equipment in the provinces, kabupatens, and kecamatans. 4. To implement supervision of learning material use and distribution in the provinces, kabupatens, kecamatans. 5. To prepare instruments for equipment supervision. 6. To prepare instruments for learning material supervision. 7. To give technical assistance to staff of the Balai PENMAS, SKB, Masorda (and peniliks) on learning material distribution and use. 8. To give assistance in planning and implementation of learning material testing and tryouts.

Source: Directorate of Community Education, Indonesia. Implementation of a Large Scale Nonformal Education Project. Worcester: Commonwealth Press, 1982.

techniques, as suggested in Table 3. These are research and evaluation tools which should be selected according to the type of information needed from different sources.

The information gathered, particularly when interviews, group discussions or open-ended questionnaires are used, may emerge in the form of problems implicit in statements such as the following, from which training needs can be inferred:

"They are not able to communicate with clarity with the adult learners."

"They are not capable of writing a brief meaningful report."

"They have difficulties in maintaining records, and their interpretation of other people's records is faulty."

"Their supervisory notes are not meaningful."

"Some trainees have difficulty in relating objectives, contents and methods."

"There were not enough funds for the distribution of materials."

"We don't get any guidance from supervisory visits."

"There is no transport available for field work."

"There are differing interpretations of the new national policies and we have not been able to introduce changes into the current programmes."

"We have not received training to adapt the national curriculum to the local people's need."

"The textbooks are not interesting for them."

"What they teach is not what we need."

"I have never taught somebody how to read, but I am willing to do so."

"I don't see why it should be different from teaching children."

From this varied assortment of information, and from other contextual data available from documents and observations, the specific training needs of the personnel, according to the roles and functions they have been assigned, may be identified. These will be different for grassroots and middle level personnel. There are also

Table 3. *Nature of Information, Sources and Methods for Identifying Training Needs*

Data (From whom?)	Nature of information (What?)	Methods (How?)
Trainees (Personnel working as teachers/facilitators supervisors coordinators planners trainers administrators)	Educational qualifications Experience in adult education and other areas Special training Interests, expectations Needs and problems	Interviews Questionnaires Group discussion Self-introduction Informal discussion Rating scales
Trainers	Profiles of trainees from earlier programmes Areas needing greater emphasis in training Their evaluation of previous training programmes	Interviews Study of reports Group discussion
Supervisors Coordinators	Trainees' expectations Their evaluation of previous training related to the work situation Special areas of emphasis Problems being faced	Interviews Group discussions Questionnaires
Administrators Organization: documents/ environment	Policies of the organization Field programmes Organizational set-up Physical and other working conditions Functions, roles and tasks assigned to the personnel	Study of documents Discussion Individual/group observation
Community members Environment	Educational needs of the community Previous and current experiences of literacy, post-literacy and basic level adult education Trainees' impression of the work done by adult educators	Group discussion Interviews Observation Surveys

more structured methods designed for the identification of needs by the trainees themselves, such as self-diagnostic rating scales.

It must be said that not all the problems faced in adult education programmes can be tackled through training, e.g., the availability of funds or the lack of personnel. The training curriculum will therefore be designed to respond to those needs which it can effectively meet. In addition, it is clearly understood that no single training activity can fulfil the entire range of learning needs of the personnel working in these programmes. Hence, it is necessary to organize a system of continuous long-term training which provides opportunities for initial and in-service training as required.

5.3 Assessing the Training Needs

Identifying training needs is not enough. After this has been done, it is necessary to make a needs assessment. The assessment of the training needs is what ensures relevance in a training programme. A critical analysis of the needs identified and a compilation of these in meaningful categories helps to focus attention on relevant issues. The needs assessment attempts to clarify:

- what the critical factors are in relation to the needs
- whether and how these factors can be controlled in the training situation and how the needs can be related to the characteristics and background of the trainees
- how these may assist or impede the effectiveness of training

Furthermore, it is necessary to organize the training needs in order of priority.[1] For determining priorities the following criteria may be used:

Consensus
The needs which are common to individuals as well as to the organization and the community

Urgency
The needs which were particularly stressed by the trainees, trainers, administrators and the community for initiating or improving a programme

Table 4. *Needs Synthesis and Priority Organization for Different Training Groups involved in a New Project*

FINDINGS (Categories of needs in order of priority)	GROUP 1 Administrators	GROUP 2 Coordinators Supervisors	GROUP 3 Teachers
	Initial Training	Initial Training	Initial Training
1			
2	**1 2 3 10**	**1 2 3 4**	**1 3 4 5**
3		**5 6 10**	**6 7 8 10**
4			
5			
6	In-Service Training	In-Service Training	In-Service Training
7			
8	*1 3 5 6*	*3 4 5 9*	*3 4 5 7*
9		*10*	*8 10*
10			

Source: Adapted from ROEP Designing Training Programmes: Series IV Monograph 1. Bangkok: ROEAP, 1987. p. 8.

Feasibility
The needs which can be met by the training programme, bearing in mind the availability of time and resources (human and material)

Table 4 on page 51 gives an idea of how the identification and assessment of needs can lead to a synthesis for different groups of trainees. It shows how for each group initial and in-service training may be organized. The three groups may have some common needs, whilst others will be specific to each group at both initial and in-service stages.

Training needs have to be further assessed in the training situation during the implementation phase in order to meet the trainees' actual needs. Training needs are always changing in the context of literacy, post-literacy and basic level adult education. Thus, openness and flexibility should characterize the training curriculum plan, which should be adapted during each course to fit the needs of the group of trainees actually participating.

Reference

1. ROEAP/Unesco. *Designing Training Programmes*. Series IV, Monograph 1. Bangkok: ROEAP, 1987.

CHAPTER 6

SETTING TRAINING OBJECTIVES

6.1 Interpreting the Training Needs

When the decision to carry out a training programme has been made, some general goals are usually stated for the programme. These are related to the purpose of the organization involved in providing training, and therefore refer to the enhancement of the performance of the personnel taking part.

In the process of designing the training curriculum, it is necessary to set more specific objectives, referring to the learning that should be promoted through training activities. This constitutes the first step in the planning phase of curriculum development. Objectives should thus guide the training process by stating what is to be achieved by the trainees, i.e. what they must learn in order to satisfy the standard requirements of the tasks they should perform.[1] Objectives are set after a careful interpretation of the training needs that have been previously assessed.

For instance, if one need of officers working at the district level has been inferred from a lack of experience in preparing an adult education plan, this need can be interpreted by stating the following learning objectives:

As a result of the training activity the trainees should be able to:
- identify the components of a district plan
- organize a district adult education plan

Similarly, if the need expressed by the group is to know how to use the learning material properly in order to enhance learning, this can be described in terms of objectives as follows:

1. to identify different types of material to be used for imparting literacy
2. to understand the purpose of having a package of material
3. to differentiate the purpose and use of material in an appropriate sequence
4. to apply the skill needed in using the material

Table 5. *Objectives of the JAMAL Teacher Training Programme*

A. Knowledge and Understanding

To help teachers
- *understand the objectives and goals of the JAMAL Programme*
- understand their role as Volunteer Teachers in the Programme
- understand the learning process in adults
- understand the factors which contribute to the development and maintenance of a good student/teacher relationship
- become more knowledgeable about Jamaican life in all its aspects so that they may stimulate and maintain relevant class discussion more effectively

B. Skills and Competences

To help teachers
- develop skills of audio-visual discrimination in the teaching of phonics
- develop skills in teaching writing
- develop the ability to teach the simple numeracy skills necessary for everyday life
- make use of classroom aids
- organize their classes more effectively
- ask effective questions to promote discussion
- develop evaluative techniques for ascertaining the effectiveness of single lessons or a block of lessons

C. Attitudes

To foster the follwing attitudes:
- Self-confidence
- Tolerance
- Patience
- Adaptability
- Initiative
- Enthusiasm
- Willingness to learn
- Willingness to do a job well

Source: *JAMAL Foundation Training Guide*. Kingstone, Jamaica: JAMAL, undated, mimeo.

6.2 Covering Different Learning Domains

The training curriculum should include objectives in the cognitive, affective and performance domains. Since these three domains influence the realization of the tasks, different types of learning, such as knowledge creation, awareness raising, attitude development and skills building, have to be promoted.

The literacy programme carried out in Jamaica by the JAMAL Foundation produced guidelines for the initial training of literacy teachers. The duration of the training programme in this example varied between 12 and 20 hours, depending on the previous experience of the trainees, who were volunteers. Table 5 presents the list of objectives of the programme in terms of knowledge and understanding, skills and competences, and attitudes.

Some objectives of the training programme for middle level personnel working in literacy and adult education are presented in Table 6 on page 56. These are related to their functions.

6.3 Writing "Good Objectives"

Some learning objectives of an in-service training course for developing certain competencies in grassroots level personnel working as coordinators of the programme at the local level may be stated as follows:

- To identify resource persons, from among community members and institutions, who can carry out post-literacy education in vocational areas
- To use mass and traditional media for promoting post-literacy activities
- To organize reading centres for neo-literates
- To evaluate the impact of continuing learning in the life of the participants of post-literacy education programmes

The above inventory looks very similar to a list of the functions or tasks assigned to the personnel in question. The training course, naturally, should enhance their abilities to perform these tasks. However, each of these "objectives" implies learning at the conceptual, attitudinal and/or skills level. Hence, they may be further

Table 6. *Training Objectives for Middle Level Personnel*

1. Planning

   - Interpreting national policies on literacy and adult education
   - Understanding the components of a literacy and adult education plan for a district or region
   - Identifying the sources of data
   - Gathering and using data to prepare a district or regional plan.

2. Mobilizing support for the programme

   - Understanding and using techniques for mobilizing people to obtain their participation in the programme
   - Developing abilities to identify and use commmunity resources and to involve voluntary agencies, the formal education system and other organizations
   - Developing mechanisms of mutual support and coordination with agencies that can be linked with the literacy and adult education programme.

3. Ensuring the implementation of the plan

   - Formulating clearly the responsibilities of personnel working at different levels according to their functions
   - Ensuring timely selection, training and placement of personnel
   - Ensuring availability of funds and distribution of equipment and materials on time
   - Carrying out effective supervision of the programme.

4. Monitoring and evaluation

   - Acquiring the necessary skills to participate in the design and implementation of monitoring and evaluation systems
   - Using evaluation reports for programme improvement
   - Preparing and providing reports to higher authorities.

5. Curriculum and material development

   - Developing skills for elaborating curricula or adapting them to local needs
   - Preparing literacy and post-literacy material suited to the regional or local situations

6. Planning and organization of training programmes for personnel working at the grassroots level

   - Preparing or adapting the training curriculum for grassroots level personnel
   - Organizing training programmes at regional and local levels
   - Understanding and applying the principles of training in carrying out the training of grassroots levels personnel.

Source: Bordia, A. and Carron, G. *Training of Local Level Administrative Personnel in National Literacy Programmes*. Paris: IIEP, 1981.

specified. For example, the first one may be broken up into three objectives:

- To analyze the feasibility of engaging community members as trainers for post-literacy programmes
- To relate the vocational areas of the programme to the characteristics and qualifications of a list of potential instructors among the community members
- To develop the communication skills necessary to contact those who may be suitable and to make a pre-selection of the instructors needed

Regarding the objectives related to impact evaluation, learning specifications include the following:

- Understanding the concept of impact evaluation
- Determining some indicators of the impact of post-literacy programmes
- Establishing evaluation criteria
- Preparing tools for gathering evidence
- Analyzing and interpreting the data
- Judging the degree of impact on the basis of the criteria established
- Preparing an evaluation report

All of these learning objectives could in turn be broken down into more specific aspects, steps or skills, but this is not necessary in the curriculum design. It may be done, if deemed helpful, by the trainers and trainees during implementation.

The above is merely to illustrate the fact that learning objectives can be expressed at different levels of abstraction, something which must initially be decided on by the training curriculum developers and finally, by the trainer and trainees in the actual training situation.

Since objectives should communicate clearly what kind of learning results are expected, it is advisable to formulate objectives which state what the content of learning is and what the learning experience should produce in concrete terms.

Writing "precise" objectives requires practice. It is often undesirable to limit the objective to one specific behaviour, since successful learning may be reflected in a variety of behaviours.

Writing objectives related to the affective domain may sometimes be difficult; learning results can be better stated as developmental objectives than in behavioural terms, in the attitudinal as well as the cognitive domains. However, some kind of behaviour has to be observed in order to determine whether or not the objective has been achieved after a learning experience. It may be wise to leave decisions regarding the criteria for determining when the objective has been achieved until after discussing it with the learners in the actual training situation, and just to give some suggestions in the curriculum plan.

Clearly defined objectives help in establishing the relevant contents and in selecting appropriate teaching-learning methods, as well as in determining when learning has been achieved. However, clearly defined objectives that are not relevant to the learners' needs do not solve the problem of the quality of the training. It is for this reason that relevance and flexibility to suit the trainees' needs and entry level are important evaluation criteria for judging whether the objectives are set at an appropriate level of abstraction.

To summarize, a good set of learning objectives should provide a framework or "advance organizer"[2] for making progress in the process of designing the training curriculum. That is, it should provide the basis for determining contents, selecting methods, preparing material, allocating time and evaluating achievements.

References

1. Stanley, L.A. *Guide to Training Curriculum Development.* Ljubljana, Yugoslavia: International Center for Public Enterprises in Developing Countries, 1987.

2. ROEAP/Unesco. *Guidebook for the Training of Organizers.* Bangkok: ROEAP, 1987.

CHAPTER 7

DETERMINING AND SEQUENCING THE TRAINING CONTENT

7.1 Selecting Relevant Content

The quality of the training curriculum design depends upon careful consideration of all the elements of the curriculum. These must meet a series of criteria in order to be judged satisfactory. As is the case for stating the learning objectives, *relevance to learning needs* is the key to selecting appropriate content. Hence, the content of the training programme usually depends on the literacy or adult education programme in question, which is what creates the need for specific roles and tasks to be carried out by the personnel involved. However, training should not only serve instrumental needs, but should also provide the conceptual foundations needed to carry out literacy, post-literacy and basic level adult education programmes.

Since the learning objectives should meet the training needs of the trainees (and of the organization involved in running the programme), the contents should be consistent with the learning objectives stated for meeting those needs. The contents should provide knowledge and develop attitudes, values and skills that trainees are expected to acquire, which constitute the subject matter of the training. This subject matter should be relevant to the trainees' needs. Relevance also implies that the content of the training curriculum should be practical and useful, in other words, realistic.

The selection of the training content is then guided by the learning objectives. These usually include in their formulation a broad area of content related to the knowledge, attitudes or skills the trainees are to acquire or develop further.

To take an example, a learning objective for middle level personnel working in a literacy project might be stated as follows: "To understand the conceptual and operational framework of the project". Since this is a very broad topic, it is helpful to pose some questions that the training programme must answer:

- What is the project about?
- What aims does it pursue?
- Why is it needed?
- How is it related to the socio-economic and cultural development of the people and the country?
- What else, apart from reading and writing, are the people going to learn?
- How does this learning help to change their lives for the better?
- How are the project goals going to be achieved?
- What is the organizational structure of the project?
- What are the roles and functions of the personnel at their different levels?
- How are they going to be trained?

These questions should help in clarifying the different aspects of the topic, so that the curriculum design might finally express it as follows:

The Conceptual and Operational Framework of the National Functional Literacy Project

(i) The National Functional Literacy Project: its needs, foundations and goals
(ii) The concept of functionality; its relation to socio-economic and cultural development
(iii) Functional literacy for improving the quality of life
(iv) The operational structure of the project
(v) Roles and functions of the personnel at different levels
(vi) The training of middle and grassroots level personnel

Some Examples of Training Curriculum Content

The following five pages present examples of the contents of actual training programmes. These show how various countries or programmes have established contents for differing categories of trainee. Some are more specific than others, depending on the degree of involvement expected from trainers and trainees in determining more precise objectives, contents and methods during training.

JAMAICA

The teachers' training programme carried out by JAMAL Foundation in Jamaica equips teachers to impart literacy skills to adult learners. The outline of the curriculum content is as follows:

1. Identifying values
(i) Personal involvement in the programme
(ii) Analysis of own attitude towards the adult learner
(iii) Analysis of attitudes towards the JAMAL Programme

2. The teacher-learner relationship
(i) Definition
(ii) Techniques for achieving

3. Structuring the learning environment
(i) Physically
(ii) Emotionally

4. Analysing questions
(i) Types of question
(ii) Their purpose and effectiveness

5. Teaching reading skills
(i) Definition
(ii) Methods of attaining skills
(iii) Techniques for developing visual patterns
(iv) Techniques for developing skills in phonics
(v) Techniques for developing numeracy skills

6. Teaching writing skills

7. Teaching mathematics

8. Evaluating effectiveness[1]

INDIA

The Directorate of Adult Education in India has been carrying out the National Adult Education Programme (NAEP), and has prepared training programmes for the personnel working as instructors, supervisors and project officers. The training programme for instructors is based on the learning situation in which they have to function. This learning situation consists of an organized group in a small community. Participants meet in a learning centre but learning is not confined to it; learning activities are closely related to the community's efforts to improve its living conditions. The instructor is viewed as a leader who promotes the learning aspects of those efforts. To attain the training objectives clearly stated in the domains of knowledge, skills and values, qualities of character and attitudes, the following content units have been proposed:

Unit I - Understanding the National Adult Education Programme

Concept of adult education, characteristics and objectives; National Policy on Adult Education and major programmes of adult education in the country through readings, presentation and discussion.

Unit II - Role and functions of the instructors

The roles and functions of the instructor in programmes of National Adult Education: what he/she is expected to do as organizer, teacher, initiator, disseminator, mobilizer, recorder of events, leader of cultural and recreational activities, etc. - and eliciting responses through dialogue and discussion.

Unit III - Generation of Awareness
Learning local survey techniques and methods of social understanding, identifying the needs and problems of learners, learning how to record and reflect on one's own and in groups; developing the ability for dialogue; gaining a knowledge of sources of relevant information; learning to analyze own and others' perceptions and understanding, and how to correct these. Encouraging learners to participate in NAEP (giving reasons as to why they should participate).

Unit IV - Curriculum and Material Development for Adult Education (NAEP)
Concept of a flexible and locally relevant curriculum in adult education, understanding and elaborating the planned curriculum and linking the needs of the learners and community with the curriculum; adapting a given curriculum; applying and adapting the curriculum to materials prepared, e.g. reading cards, games, dialogue, pictures, primers, readers, supplementary books and improvised visual aids - and learning to use these materials and aids.

Unit V - Principles of Learning
From the known to the unknown, the simple to the complex, the concrete to the abstract, the correlation of ideas and facts. Relating these principles in a situational context to the acquisition of skills required for a better standard of living, including literacy skills, and giving examples of how to promote dialogue and discussion.

Unit VI - Organizing an Adult Education/Literacy Centre
(i) Motivational campaigns to secure community support, enrolment, involvement of the learner, organization of the programme, and cooperation with other agencies.

(ii) Class management of teaching and reading materials, accommodation, proper lighting and other facilities, participant-teacher relationships, democratic atmosphere in the group, abolition of the classroom concept.
(iii) Assessment of learning speeds identifying the slow and the fast learners and making arrangements to help them.
(iv) Maintenance and accuracy of records, such as attendance and progress reports, inventory, etc.

Unit VII - Teaching of Adult Literacy Skills
Methods and techniques of teaching through dialogue and simple projective techniques such as discussing pictures or keywords; reading-writing and mathematics through improvised materials leading to standard material; practice through simulation, demonstration or the actual organization of an adult education centre.

Unit VIII - Assessment of Learners' Performance
Purpose of assessment: self-evaluation by the teacher of the programme implemented by him.
Programme evaluation: observation techniques; periodic assessment of the learners. Participatory nature of evaluation.

Unit IX - Follow-up
Organizing a reading circle or literacy club, utilizing mobile libraries and libraries in the schools. Organizing periodic meetings, improving the learners' self-confidence. Learning how to acquire, organize and communicate new information and skills for the improvement of health and occupational skills; setting up and using demonstrations; identifying successful practices in the community; working with training resources and organizing training sessions or clubs in agriculture, animal husbandry, fishing and forestry, home crafts, environmental education, population education, marketing of goods etc. and the removal of harmful social practices.[2]

VIETNAM

During the mass literacy campaigns carried out in Vietnam, many volunteers joined the movement as teachers. The content of their training concentrated on:

- the Government's literacy policy
- methods of literacy teaching
- methods of forming classes and motivating students
- basic awareness of politics and current events[3]

INDONESIA

The large-scale nonformal education project, Kejar, which is being carried out in Indonesia, is intended to "enable adults lagging behind to catch up" through the creation of learning groups. In these, learners are given opportunities to learn by doing, and they manage a learning fund that permits launching small village industries and business. Under this project great efforts have been devoted to the training of personnel working at different levels. The training needs of project coordinators at the provincial level (peniliks) reflect the competencies they require to be effective community educators. The various learning objectives given in their training curriculum focus on the following content areas:

- objectives and methods of nonformal education
- assessing learning needs
- establishing learning groups
- creating case study materials
- developing learning materials
- using and testing new learning materials
- developing an understanding of how to use learning fund assistance
- developing training activities for trainee group leaders
- applying evaluation techniques[4]

Content of the Training Curriculum at the Grassroots Level

Major areas that have been found to be common in initial training of literacy personnel at the grassroots level are the following:

- Conceptual framework of the adult education programme emphasizing the linkage between literacy and development in the perspective of a continuum of literacy ⇒ post-literacy ⇒ and basic level education
- Organizational structures of the programme (from national to grassroots levels); adult education centre/class, community institutions, resource support; supervision, coordination and linkages
- Mobilization, motivation and promotion at individual, institution and community level
- Teaching adults; knowing about the learner; learning objectives, content, materials and methods
- Continuing learning arrangements; post-literacy learning strategies
- Evaluation of learners and of the programme

Content of the Training Curriculum at the Middle Level

From the experiences of different countries and international workshops, the following compendium of topics pertaining to the initial training of middle level personnel can be proposed:

- Conceptual framework of the adult education programme
- Implementation strategies; structure from bottom to top; agencies involved; resource support
- Roles of the personnel involved at different levels with emphasis on the roles of middle level personnel
- Planning for the region/district
- Resource mobilization
- Programme management; personnel finance; routine official work
- Practical support after implementation of the programme
- Evaluation and monitoring systems
- Organization of training programmes for grassroots level personnel
- Curriculum and material development

- Use of mass media for promoting the programme, supporting the training and enriching learning
- Provision for groups with special needs: women, youth, ethnic groups, nomads, migrants, etc.
- Coordination with departments, cooperatives and other institutions concerned with development, health and agriculture
- Linkage of national objectives with local concerns

7.2 Selecting and Distributing an Appropriate Amount of Content

In selecting a content that is consistent with the learning objectives of the training curriculum, it is necessary to take into account the nature and amount of subject matter to be presented.

There will be some basic topics which are vital for meeting training needs and which therefore must be dealt with. These are a first priority. Other themes, such as a breakdown or elaboration of the basic content, may be considered as occupying second place and should also be dealt with. There is a further type of peripheral information that may be put across if time and other factors (e.g., entry level, interest) permit. This third category is deemed to be worth learning but not essential for understanding and acquiring basic skills.[5] The use of these categories in selecting the content should help in making appropriate decisions on the topics to be included in the curriculum design.

It seems better not to propose an overloaded curriculum but to expose trainees to formative learning experiences and to develop the trainees' own skills for continuing their learning independently after the training programme is over: in other words, promoting "learning how to learn" by concentrating on the most basic themes, and planning the provision of self-learning opportunities of different kinds.

When deciding on the amount of content to be included in a training curriculum, it is also important to take into account the need to allocate the content to various stages of the training programme. When new developments are to be implemented or new personnel are to begin working in the project or programme, there is usually a need to provide some initial training. Generally, this initial training cannot deal with all the content that is necessary to

meet the trainees' learning needs. Further content may be presented during regular in-service or refresher training.

For example, it may be decided that the *first stage* of the training of literacy animators should deal with the following content areas:

- Programme objectives
- Steps to organize the learning centre or learning group
- Basic Principles for dealing with adults
- Teaching-learning material; how it can be used to impart literacy and numeracy; teaching-learning methods
- Formative evaluation
- Keeping essential records

A *second stage* can be planned to include:

- Use of supplementary material
- Use of radio/TV and newspapers to make learning more interesting
- Summative evaluation
- Organization of cultural programmes
- Organization of meetings and group discussions
- Learning strategies for post-literacy that are likely to be used after the initial stage of learning
- Encouraging neo-literates to enter post-literacy programmes

The content of in-service training is determined on the basis of this previous planning, but the open curriculum that is required for the training of personnel in adult education should be flexible enough to take into account new needs emerging from field practice. The trainees may be required to maintain a diary which identifies problems and issues to be dealt with during in-service or refresher training. A questionnaire may be designed and sent to grassroots level personnel to identify their additional training needs. Supervisory staff should also make a special note of problems encountered, which should be taken up during refresher training. These notes will help in deciding on the content of refresher training activities.

Additional special training may be required if it is proposed to include in the adult education programmes issues such as family planning, mother and child care, health and nutrition, immunization, etc.

Other special in-service training content could deal with the need

for developing facilities for sport and recreational activities, preparing and using puppet shows and other folk and traditional media, etc. Another type of content could deal with the preparation of teaching aids as well as the use of audio-visual equipment.

If personnel working at the grassroots level in a literacy project are required to undertake post-literacy activities, they need to acquire new information and skills related to their new roles. The relevant content should be dealt with during in-service training.

Content of In-Service Training on Post-Literacy at Grassroots Level

On the basis of UIE's work on the development of learning strategies for post-literacy and continuing education, the following content has been suggested for the training of coordinators at the grassroots level:[6]

- Goals of post-literacy and continuing education
- Various learning strategies for post-literacy learning (with emphasis on those deemed appropriate for the specific situation
- Implementation of selected learning strategies; organizational set-up, organization of learners, appropriate learning techniques, materials, etc.
- Encouraging neo-literates to enter post-literacy programmes
- Coordination and linkage with other agencies
- Evaluation of the impact of post-literacy and continuing education

In addition, it may be necessary to provide some special training for implementing a specific learning strategy or for performing a specific function. For example, in the Republic of Niger, the State has developed and implemented training for *librarians* in the post-literacy programmes. The training focuses on:

- Arrangement of books by subjects
- Making out vouchers and keeping a card index
- Practical training in how to keep the register and the lending vouchers
- Taking care of the books
- Discussion of how to use a small cashbox for reimbursement for lost books
- Organization of reading clubs (how to teach readers to

summarize the contents of a book orally and how to use question-answer techniques)
- Keeping a calendar of reading club meetings
- Organization of reading tests[7]

Content of In-Service Training on Post-Literacy at the Middle Level

Middle level personnel also frequently require new inputs in order to continue performing well. Their training curriculum should provide this through *refresher training*. Some content areas to be further developed are as follows:

- Deeper understanding of the concepts involved in adult education
- New national and international developments
- In-depth study of innovative and relevant experiences being carried out in the country and in other countries
- Discussion of evaluation reports of the programme from different regions; their implications for improving the work carried out at the middle level

Middle level personnel usually perform specific functions, such as supervising, evaluating, producing learning materials, and training grassroots level personnel. They usually need training in these specific areas.

7.3 **Sequencing the Content**

In sequencing the content of the training curriculum various specific criteria are followed. These are usually determined by the curriculum developers according to the nature of the programme and the context in which it is being implemented. But *flexibility* should be recommended, since there may be alternative ways of organizing the sequence.

The order in which the content is presented is interrelated with the way in which the content is distributed over the different phases of the training programme (initial and/or periodic in-service training). Some contents that have been dealt with at a certain level in the initial stages may be presented again at later stages for analysis.

Some criteria that may be used for sequencing the content, and

which are based on learning principles, are as follows:

- Placing the specific focus of the training within the general context of the adult education programme
- Going from what is known (the trainees' experience) to what is new
- Starting with simple notions and proposing to more complex concepts and skills
- Presenting initial contents that are prerequisites for other concepts and/or skills to be learnt, and building up links between these
- Moving from concrete experience to general principles, and encouraging questioning of the general principles which are to be put into practice
- Giving practical examples and suggesting applications of the learning acquired throughout the training curriculum
- Establishing a sequence in which each content unit motivates the learner to go on to the next unit

Such criteria may be used to judge the appropriateness of the proposed sequence.

Some training curricula are prepared following a modular approach. This means that each unit or module may be dealt with independently: different sequences may thus be organized, according to the development of the adult education programme, the main function or interest of the trainees or other criteria. Each of the modules should be self-sufficient, providing the background information required, as well as new, specialized knowledge. The internal sequence of each module in the curriculum follows criteria similar to those presented above.

The modular approach is very practical in situations in which trainees with different previous experiences manifest different entry levels of knowledge, or in situations in which they are required to perform different types of task. A selection can be made of the pertinent modules, and these can be organized as needed.

References

1. JAMAL Foundation. *Training Guide*. Kingston: JAMAL, undated, mimeo.

2. Directorate of Adult Education. *Training of Instructors*. New Delhi: Ministry of Education and Social Welfare, Government of India, 1980, pp. 18-20.

3. Nguyen Phong Niûm. "Motivating the people to participate in literacy and complementary education work in the Socialist Republic of Vietnam." In: G. Carron and A. Bordia. *Issues in planning and implementing national literacy programmes*. Paris: IIEP, 1985.

4. Directorate of Community Education, Indonesia. Center for International Education. Worcester, Mass.: Commonwealth Press, 1982. p. 50.

5. ROEAP/Unesco. *Guidebook for the Training of Organizers*. Bangkok: ROEAP, 1987.

6. Dave, R.H.; Ouane, A. and Perera, D.A. *Learning Strategies for Post-literacy and Continuing Education: A Cross-national Perspective*. Second edition. Hamburg: Unesco Institute for Education, 1988.

7. Kané. O. The Lifelong Education Centre and Other Learning Strategies for Post-literacy in Niger. In: R.H. Dave, A. Ouane and D.A. Perera (eds.) *Learning Strategies for Post-literacy and Continuing Education in Mali, Niger, Senegal and Upper Volta*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 1984, p. 95.

CHAPTER 8

MAKING THE TRAINING PROCESS OPERATIONAL

In most countries the curriculum for the training of personnel involved in literacy, post-literacy and adult education programmes is prepared centrally, at national or state level, by curriculum development specialists in consultation with planners, trainers and other personnel at the middle and grassroots levels. There are exceptions, consisting of small-scale experiments in which the curriculum has been developed with the full participation of trainees, with the intention of ensuring the relevance of its contents, strategies and methods. And even when the curriculum is devised centrally, it must be open and flexible enough to meet the actual needs of the trainees. This means that it should be completed or adapted in the actual training situation by the trainer(s), with as much involvement of the participants as possible.

However, once the content has been determined, some recommendations concerning strategies, methods and techniques should be included in the training curriculum design. These should be viewed as optional guidelines for the trainers, who will themselves decide on how to conduct the training in a creative manner. Recommendations of this type, together with proposals regarding the time to be devoted to specific activities, and suggestions both for the selection or preparation of training materials, and for the evaluation of the learning process and programme outcomes, constitute the operational aspects of the training curriculum design.

An examination of the steps involved in making the curriculum operational, which are discussed in the following sections, may help those engaged in preparing the training curriculum, especially at the local level.

8.1 Selecting Strategies, Methods and Techniques

A "strategy" is conceived of here as a type of general teaching-learning experience (e.g., small group experimental learning; teaching practice) in which trainer(s) and trainees work together with the aim

of bringing about a change in knowledge, awareness, attitudes and skills. The strategy involves teaching-learning methods and techniques. These are specific activities and modes of interaction through which learning is attained, i.e. different ways of presenting and dealing with the content of the training curriculum, and of exposing the trainees to specific learning experiences.

The type of learning to be achieved in the training process is that which was stated in the training objectives (i.e., knowledge creation, awareness raising, attitude development, skills building). Thus, the selection of strategies, methods and techniques is guided by the learning objectives.

Besides the objectives, many other factors influence the selection of strategies, methods and techniques to be employed in the training of adult educators. These include the type of content or subject matter, level of the trainees, time available, facilities, trainees' involvement in their own training, and trainers' expertise.

It is deemed essential that the training of literacy and adult educators should employ the principles and methods of adult education. "All training procedures should exemplify the best field practice."[1] The methods and techniques to be used should be those that the trainees are expected to use when performing their own tasks and roles.

In the literature on training there is no consensus on differentiating a strategy from a method or even defining a general approach. The general approach, such as participatory training or experiential learning, is sometimes viewed as a strategy, while some authors may present as a strategy or method the complex individual or group processes involved in a general approach (e.g., information processing, decision-making, problem-solving, resolution of conflicts). Some strategies, such as structured experience, combine perception, cognition, attitudes and behaviours and thus influence the different types of learning pursued in an interrelated manner.

The tutorial guidance needed for independent learning, especially when distance education is the mode of the training, may be also presented as a general strategy. Others having a broad scope are project work, field visits and team work.

There are many ways of classifying strategies, methods and techniques. These can be grouped according to whether the main concern is the subject matter (e.g., a lecture) or the process of learning (e.g., a simulation exercise), the degree of the learners' participation (which is very high in role play and low in the

presentation of a topic by a panel of experts), or the immediacy of the experience provided (very immediate in a field visit, least immediate in a reading assignment).[2]

Table 7 on page 76 presents a classification of strategies, methods and techniques according to their appropriateness for inducing different types of learning.

In most training situations, various methods and techniques are combined in dealing with the transmission of information, understanding, affective changes, and skills building. Reference to classifications is only intended here to give some orientation for choosing or developing appropriate ways of optimizing learning. Variety and creativity are highly recommended in the training of adult educators. It should be kept in mind, however, that the determination of strategies, methods and techniques depends on:

- the type of learning involved in the objective
- the need to achieve active participation on the part of the learners
- trainees' characteristics and experience
- demands of the content, and
- availability of resources[3]

Since there is a great choice of teaching-learning methods and techniques, when determining which would be appropriate for dealing with the specific content in a particular training situation, the methodological guiding principles that were discussed as part of our general framework should be taken into consideration. Using these, methods and techniques should be chosen which promote greater participation, value and use the trainee's previous experience, induce mutual learning, sustain interest, foster a convergence of theory and practice, etc. These factors, and the principles guiding the training, should be used to judge the appropriateness of strategies, methods and techniques, when evaluating the training curriculum design.

Some Activity-Based Methods

Methods which emphasize the involvement of trainees are particulary appropriate for the training of adult educators. Also, the teaching-learning process is based on communication. The success of teaching-learning methods depends on effective communication. When deciding on the methods and techniques to be used in

Table 7. *Strategies, Methods and Techniques Related to Different Types of Learning*

Type of Learning	Strategies	Methods	Techniques
Acquisition of knowledge	Exposure to oral information	Lecture Talk Audiovisual aids	
		Collective conference	Panel Round Table
		General discussion	Questions and answers Debate Forum
	Exposure to written information	Reading assignment	Use of text Books Springboards
		Programmed instruction	
	Exposure to audio or audio-visual material	Presentation of: films video tapes audio tapes tape-slide	
		Radio programmes TV programmes Exhibitions	
Understanding	Presentation Discussion	General discussion	Questions and answers Buzz sessions
Awareness raising	Group animation	Small group discussion	Brainstorming
Attitude development			Intergroup members discussion Critical incidents
Value classification	Structured experience	Research assignment Presentation and discussion of outcomes of research/reading assignment by trainees	Survey
		Simulation	Games Role play
		Intergroup competition	
	Guidance/ Counselling	Interview	
Skills building	Apprenticeship	Observation-discussion-exercise	
	Demonstration		Video-recorded modelling
	Field work		
	Practice	Simulation Microteaching Supervised teaching practice	Role play

training, some techniques for effective communication should be introduced for practice during discussions and simulations, and analyzed and reflected upon in order to improve the trainees' communication skills. Not only should discussion be used, but active problem-solving and project methods may be employed.

Problem-Solving

Problem-solving demands from trainees an analysis of the problem posed, the search for courses of action, the suggestion of alternatives, and the examination of available community resources. In the absence of a real problem situation, simulations may be used, and these have the advantage that irrelevancies and potentially expensive errors are averted.

Project Method

The field work implied by the project method provides opportunities for learning by doing and investigating. The choice of the project should allow the trainees to build up their confidence in performing all three stages of any project, i.e., planning, execution and reporting. The project should involve the trainees in work which accords with their abilities, pace of work skills and experience. Through the project method participants learn from the community, where they collect information and seek assistance from local people in their task. This live contact with the community is of particular significance in trainees' future activities in adult education.[4]

Discussion Method

Discussion methods are obviously appropriate for the improvement of communication skills. They are frequently used in the training of adult educators since other methods are usually followed by a general or group discussion. The group itself is a powerful educative agent. In addition, discussions centred on specific problems lead to receptivity and positive attitudes towards innovations, collective creativity and production of ideas, as well as the acquisition of knowledge.[5]

Face-to-Face and Distance Learning

On the one hand, most of the strategies, methods and techniques that enhance participation and involvement, and improve oral communication skills, require face-to-face interaction between trainers and trainees. Face-to-face training takes many forms, such as

courses, seminars, workshops, field operational seminars, placement training, etc. Each of these has specific features, but all of them, besides promoting dialogue in a two-way communication process, allow the trainees to establish personal interaction amongst them and with the trainer(s) during the meeting, when dealing with the subject matter of the training. This interaction is itself a learning experience.

On the other hand, distance training may also promote participatory involvement of trainees if they are required to work in groups or conduct field projects under the guidance of a tutor.

Whether face-to-face interaction, distance training or a combination of both is chosen - a decision which is generally taken during the pre-planning phase of the curriculum development process - the mode of provision of the training has to be taken into account when designing the curriculum, especially in selecting appropriate strategies, methods and techniques promoting active learning, and in undertaking the subsequent steps related to the allocation of time and the selection and preparation of training materials.

Examples of Methods in the Training of Grassroots Level Personnel

Seven examples of methods related to specific skills and contents are given on the following 16 pages, pp. 79-94.

EXAMPLE 1: USING THE CASE STUDY METHOD

One of the objectives of the training course for literacy instructors prepared by the Directorate of Adult Education, Government of India, in 1987 was "to understand the problems of adult illiterates and the scope of adult education in this context".[6]

The method selected to achieve understanding of the scope of adult education and, in particular, the contextual aspects of the problems of the illiterate population in the local community, was case study. This activity was planned as follows:

- The trainer distributes the paper "From the Diary of an Unknown Instructor" to the trainees (see pages 81-83)
- The trainees read the paper on their own for 15 minutes
- The trainer suggests that they discuss the paper in small groups following a guide-sheet which includes questions for reflection:

  (i) What are the changes that took place in the day-to-day lives of individuals as a consequence of their becoming literate?
  (ii) What changes took place in the group as a whole?
  (iii) What are the challenges that literacy and adult education are facing?
  (iv) How do you feel as an adult education instructor?

- The trainees reassemble and share their conclusions

In this situation the case study method was used to attain understanding and raise awareness. Case studies can also be used to present a problem which requires a solution to the dilemma of choosing between opposing values. They can contribute significantly to processes of:

- Creating options: presenting a range of methods, approaches or solutions, to a particular problem
- Awareness-raising: understanding the underlying causes and factors that have either enhanced or hampered a particular process

- Developing planning and analytical skills, using other people's experiences as valuable insights and bases for learning
- Understanding, by providing cognitive inputs and conceptual frameworks
- Creating new knowledge through a process of collective reflection and analysis
- Drawing strength from the experience of others and realizing that one is not alone in one's struggle; this fosters renewed faith and confidence.[7]

Case studies used in training are accounts of real or imaginary situations in which "specific aspects of real life should be distinguished from the complex experience, so that they can be more easily analyzed and comprehended".[8]

Case studies are elaborations of real life experiences of either an individual, a group or an organization. They can be presented orally (using audio-cassettes) or by means of written documents. These are prepared either by the person(s) involved in the situation or by an outsider who uses information provided by those involved. They therefore generally give a subjective version of reality. Although this is sometimes regarded as a limitation of the method, this subjective interpretation may itself be a topic for analysis. Its main advantage is the realism it provides.

The use of the case study method usually achieves a high degree of participation from both learners and trainer. However, it does require skills on the part of the trainer who must ask pertinent questions to promote participation in the discussion group, clarify the situation when needed, invite trainees to make interpretations and parallels, etc.

The steps followed when case studies are employed in training are the following:

- Presentation of the case study through reading or listening
- Individual reflection to generate insights
- Small group discussion (to explore the issue further)
- Collective analysis
- Conclusions

From the Diary of an Unknown Instructor[6]

(For trainers)

We'll be working for adult illiterates in our village. This is why we have joined the Adult Education Programme...

But it's not clear how we are going to do it. How can we teach the adults in the village? There are many of them, and most of them are quite senior to us. We call them aunt, uncle, bai, bhabi. Would they listen to us? Would they come to the centre?

For the last seven days I've been talking to villagers. Others have been doing the same...

I've known them all my life, but never cared about their problems.

One of them asked me what good it would do them if they learnt the alphabet. Would it get them a better standard of living? The young ones ask me: "Would it get us jobs?"

I don't know what I should tell them... I'm not very sure myself. I'm trying to improve my own earnings...I can read, I can write and can keep accounts...I know what's happening around...I read newspapers...

But can the others do these things? They can't.

Uncle Sukhon, for instance, has paid twenty-five rupees to five scribes to fill in forms in order to get a loan from the bank. He cannot write...

Majid couldn't get a job at the tailor's shop in the village market. He cannot write the measurements required for the customers. He is unhappy...

Aunt Sarbati, who lost her husband two years ago, has been cheated out of her small plot of land where her husband built a small hut. Her husband did not know that with his thumb print he was giving his land to the money lender. He was illiterate. So is Aunt Sarbati.

I've now seen scores and scores of such incidents...sad incidents...My God, if they could read and write...life would have been different for them!

But, during my conversations with them, I've found out that "literacy" is not the mere skill of being able to read and write. Literacy could mean something more to them...

In market places I've found them buying and selling. They seem to know the weights and measures only by sight. They cannot read what is written on different weights...

Do they know how many grams make a kilogram? Can they keep account of how much they are selling to the middlemen and at what rate?

Can they measure their own plots of land themselves?

Now, to me, literacy means something that helps a man to live his everyday life with some kind of independence and confidence...

Do they have it? They have to depend on others almost at every turn...

"Literacy should be functional" - This frequently repeated statement is now more meaningful to me since I first heard about the programme...

About fifteen of them have joined the adult education centre. I didn't start with the alphabet. Instead, I started with a topic of their own choice and then went on to the first lesson of the primer...

I see a lot of other villagers standing outside. They don't want to join the centre. They don't believe that anything good will come out of it.

During discussions I've noticed how people who are usually shy and retiring react animatedly to questions and answers... It is good to see them making serious mental efforts to produce a meaningful statement in front of the others in the centre. What is it that gives them this confidence?

What has happened is that they have discovered their power of reasoning and their growing ability to incorporate different fragments of experience into a meaningful process of thinking...

Ramcharan, the other day, suggested that they should go and see the Block Development Officer and request him to see the poor condition of the tubewells in our village...

Everybody agreed. I was really glad that they could take such decisions collectively, something is happening inside them. They are connecting things and incidents in the village to a larger pattern of social functioning...

Some weeks ago we had a discussion on the nature of and cure for malaria. Today they tell me that a group of learners from this centre have gone to town to contact the medical officer at the Primary Health Centre to send someone to this village for giving

preventive medicine to the children. That explains the scanty attendance today...

But it also tells me that somehow we have been able to create what they call "awareness" among the people of our village.

The other day Majid came to tell me that he got a job at the tailor's shop in the market. He now knows the measurements and can write them down. Soon he will become a cutter and start on his own.

Motilal now keeps an account book. He knows precisely how much he produces, and how much profit he makes. The middleman at Mandi has started respecting him...

I never expected that so many of them would turn up to listen to the doctor from the primary health centre. Almost everybody came...

But every time we don't get the kind of cooperation the doctor gave us. The other day, we requested the secretary of the local cooperative society to come...

We expected that he would tell us how the village poor could get some help from the cooperative society. He did not come. Perhaps he thought that it would be risky to extend help to the people who don't have any assets of their own...

For whom, then, are these cooperative societies meant? I wonder!

We've heard about the national schemes for dairy farming. They say that our village has been selected for a dairy cooperative.

If it comes true, we have to plan a different kind of course for our learners. We would have to invite people who can tell us about animal husbandry, fodder production, etc. We have to do a lot of rethinking about our programme.

Again, I've been looking up the village elders. This time it is much easier. We are going to have a permanent association of learners. Its job will be to encourage the people to read and learn. We are going to establish a kind of library-cum-community centre for our village...

Occasionally, we hear from other workers in far-off places. We also send them reports of what we are doing and how. I wish we could meet others now and then and exchange notes. They could learn from our mistakes and we could learn from theirs.

EXAMPLE 2: USING THE DISCUSSION METHOD AND OBSERVATION TECHNIQUES

Most training programmes include objectives related to the development of discussion skills. These can easily be combined with a specific content, as in the following example from the same course geared to training literacy instructors in India.

Discussion on Attitudes towards Women

Objectives:

- To develop discussion skills
- To understand attitudes towards women

Activity:

- The trainer writes the following incomplete sentences on the board:
  Women are...
  Women are not...
  Women should be...
  Women should not be...
  Women can...
  Women cannot...
  Women should...
  Women should not...
- The trainer suggests that each trainee completes these sentences on a sheet of paper.
- The trainees sit in small groups (5-6 persons).
  They share their lists and discuss the status of women for half an hour, concentrating on:
  (i) the place given to women in their village
  (ii) what, if anything, women can do to improve the situation
- The observers are assigned to each group.
  They are given instructions to observe
  (i) the achievement of the purpose of the discussion
  (ii) the atmosphere in the group
  (iii) communication patterns
  (iv) the participation of the members of the group
  (v) the role played by the facilitator
- In a plenary session, each group presents its conclusions. The observers present their observations. Personal feelings about satisfaction with the discussion may be analyzed as well as reactions to the observers' comments.[9]

This type of exercise allows participants not only to focus on a learning content but also to reflect on the learning process as well. A consciousness of the methods being used is important, since trainees are expected to use these methods in turn as tools in their job.

The discussion method usually needs some kind of input to prompt the discussion. It may be an introductory talk, or questions posed by the trainers or raised by the trainees, etc. Small group discussion usually follows the presentation of case studies, role-plays, games and simulations. In this particular case the technique of giving sentences to be completed was used to prompt discussion on the roles and status of women.

Clear instructions should be given about what to do in the group work, preferably using task-sheets or work-guides. The trainer or facilitator must provide guidance as required to focus the discussion. Planning a discussion involves:

- clarifying the purpose of the discussion
- specifying the output (results of the discussion)
- formulating a set of instructions for the group to undertake the various analytical steps required

Observation of the behaviour of group members' communication patterns and the additional element for the learning process. It is used to provide feedback and analyze the process itself. Observers may be given forms to standardize their observations.

The "fishbowl" is an observation technique devised to observe the functioning of small discussion groups. When used, a group of trainees do not participate in the discussion, but form a circle around the discussion group to observe and record their observations. Feedback is given after the discussion. Emphasis is made on communication patterns and this is used for reflecting on communication skills. Participants and observers may exchange roles in successive discussion sessions.

EXAMPLE 3: USING SIMULATION AS A TRAINING METHOD

Simulation is an activity-based method which attempts to represent a real situation. It may be very successful in involving the participants in learning through experience. With the support of the trainer it is possible to analyze and evaluate proposed solutions or decisions, and to discover the mistakes that could be avoided in future real life situations.

The following example is an exercise simulating a session of the Kpodoga Readers' Club in Ghana.[10] It was utilized in a workshop held in Tsito, Ghana, in August 1981, on the use of rural community newspapers in the mother tongue for educational purposes. The aim of the exercise was to encourage those delegates who had no clubs in their villages to realize that they did not require much in order to establish one. It was also intended to demonstrate how such a club could function, and to make members aware of ways in which they might rejuvenate their clubs.

Kpodoga Readers' Clubs in Action

Activity

The entire workshop was divided into three small groups. Each participant was given a copy of the latest issue of *Kpodoga*. Each group was to select any article or feature in the paper for discussion and action. A fictitious village name was given to each group. No definite procedure was insisted upon, but each "village" elected a leader who moderated the discussions.

The discussions lasted 45 minutes, and the three groups were then brought back into a plenary session where each "village" reported on its discussions and the decisions it had taken on action. This was followed by an open discussion.

The leader of the workshop went from group to group for brief periods to observe the trend of the discussions. He intervened in the deliberations of one "village" to explain the exercise when he observed that the group was going to go through the entire paper and make comments on each item.

Plenary Session

Group One

The group reported the confusion they were thrown into at the beginning of their discussions. They thought they were to discuss all the items in the paper, one after another, and make comments on them. The Plenary Session was invited to comment on this procedure. A member observed

Kpodoga cont.

that if this procedure were adopted, sessions would become boring and drive away members. Discussions would be more useful and effective if the group concentrated on one or two problems at a time and sought solutions to them in the context of local conditions. The Group reported on the procedure they adopted when they later realized their mistake and adopted one article, as was intended.

Article selected: "Tsinono nyui na amesiame" (Good drinking water for all), *Kpodoga No. 30, May 1981, p. 1.*

Content: The UN Water Decade 1981-1990, and the plans which the UN has for the promotion of good drinking water through the World Bank. It depicts the large number of infant deaths (13 million per year) in Africa, Asia and South America. The article ends with a brief summary of the plans of the Government of Ghana for tackling the problem.

Discussion: The discussion, it was reported, started on the large amount of money to be spent and the possibility that some people might misappropriate it. But a member called the attention of his colleagues to the fact that the fears expressed should not be their most important concern. They should think rather of how best to construct and look after the local drains, public toilets and the existing water-holes. This suggestion was unanimously accepted, and one of the participants added that the harder they worked on those items, the more the village would attract the decision-makers when villages were being selected for inclusion in the project.

Decision taken: The village accordingly decided that:

1. There would be communal labour twice a week to build two new pit latrines to ease the pressure on the existing ones.
2. On the first Thursday in every month there would be general cleaning of the village water-hole and its surroundings.
3. When the two latrines were completed, communal labour would be carried out once a week, except the first week in the month, to construct drains to eliminate all standing pools.

A member observed that the group did not mention how the whole village community was to be motivated to see the importance of communal labour for the project. It was agreed that this should be done through meetings and consultations with community leaders, through community education using drama, discussion, and through *Kpodoga*.

Group Two

Article selected: A series of pictures depicting the need to keep water clean, *Kpodoga*, No. 30, May 1981, p.5.

Content: A full page illustration on the care of water. The top picture is a general one depicting four different ways in which water is polluted. This is separated, by a line, from the pictures of two separate villages - "Asamasi Kofe" and "Gazokofe". The picture of the first village shows that the water is polluted in several ways. As a result, guinea worm is common in the village and the people look unhealthy. The people in the second village, on the other hand, keep their water clean. They look healthier and their children appear livelier. At the bottom of the page is a small story about two girls. One scoops up water from the water-hole and takes it home. The water is used untreated. The other girl takes the water home and strains it after allowing floating particles to settle. She finally boils the water, strains it again and leaves it to cool before it is poured into the family drinking pot.

Discussion: The group discussed the two illustrations. There was general approval for boiling drinking water. One woman, however, observed that even though she accepts the idea, the taste of the water in her village is not the same for her when it is boiled. Another member said she never boiled her water.

Decision taken: It was decided that the following steps should be taken to protect the flowing stream in their village against pollution:

1. The gong was to be beaten and the announcer should summon all people to a meeting under the village tree.
2. The points discussed by the club were to be communicated to the entire community and copies of *Kpodoga* were to be made available to them.
3. The whole community would take part in cleaning the surroundings of the stream, and a fence would be erected to prevent people from stepping in the water.
4. A special drawing point should be erected so that people do not step in the water.

Long term decision: It was further decided that advice and assistance would be sought from the Department of Community Development for the construction of a dam so that the water would not be so easily contaminated.

Kpodoga cont.

The group had some difficulties, however. It came out during the plenary session that some members gave a different interpretation of the pictures. They saw the three pictures as one, although they were different pictures driving home the same message. This confusion led to a section viewing the village in the first picture as a village on a hill, and the one in the second as lying in the valley below. To the organizers of the workshop, this was an interesting case of visual miscommunication, and it was brought to the attention of the editors.

Group Three

This group discussed its topic exhaustively. However, reservations were expressed during the plenary session about the number of actions they decided to take.

Article selected: "Sukunya mayi gbome o" (Misunderstandings at school should be settled at home, not in the street), *Kpodoga*, No. 30, May 1981, p. 6.

Content: An article dealing with a meeting of a Senior Superintendent of Schools with the Parent/Teacher Association in Anyirawase, one of the small towns in the Kpodoga coverage area. He emphasized the role of teachers, and the need for parents to cooperate fully with them in the teaching of their children.

Discussion: The group discussed at length the role of teachers in their "village": Some of them agreed fully with the emphasis the Senior Superintendent had laid on how issues involving school children and their teachers should be resolved. One section, however, objected to this, on the grounds that the teachers had not set any standards which the children could emulate. They maintained that the teachers were rather lax in behaviour and manners and that the waywardness among the children was a simple reflection of what they had seen their teachers do. "The children should not be blamed!", one of the participants remarked. A contrary view had been expressed by another section outlining the responsibilities of teachers, particularly in the rural areas where they play many roles in the community apart from teaching. One member who thought teachers should not be unduly blamed said: "After all, how many hours do the children spend with their teachers, and how many do they spend at home?" He maintained that parents were allocating undue responsibility to the teachers, who also have their own personal as well as other social responsibilities to look after. The leader suggested that instead of finding out who was responsible for the problem, it would be more profitable to find solutions.

Kpodoga *cont.*

Decisions Taken:

1. A committee was to be appointed to interview a cross-section of parents, teachers and children in order to find out exactly what the problems were.
2. A delegation was to be sent to the Senior Superintendent, who was reported to have made these points already, to get a copy of the code of conduct prescribed for teachers.
3. Two separate groups of representatives were to be sent to two adjoining villages to find out how teachers have been handling problems connected with their pupils and how parents have been reacting to these problems.
4. A delegation was to be sent to the village chief and the local headmaster to inform them about the need for a Parent/Teacher Association in the village.
5. One member of the group volunteered to draft a special code of conduct for all the teachers in their village for consideration by the Parent/Teacher Association.
6. The club could play an important role by discussing with the parties concerned in a persuasive manner the need for such an association.

The leader of the session later invited comments on the number of actions prescribed. The spokesman of the group confessed that they had attempted too much, and that it might be difficult to achieve all their proposals. The leader then took the opportunity to caution the clubs about the temptation to take on too many activities which could not be completed satisfactorily. He suggested that a programme accomplished satisfactorily gives more encouragement for further action than starting many programmes and not completing them.

Comments

The sessions proved extremely useful, judging by the reactions of the participants. There is no doubt that useful lessons were learnt. The leader pointed out how the discussions in the plenary session and the group meetings had been conducted in a frank and free atmosphere, and suggested that solutions to community problems were more likely to be successful if people are motivated to participate freely and frankly in the planning and execution of programmes.

EXAMPLE 4: USING THE FIELD VISIT STRATEGY

In the training of grassroots level personnel it is important to include contents related to the initiation of a literacy programme, since they must eventually be able to organize adult education centres or literacy groups on the basis of contextual analysis at the local level.

A field visit to two or three localities in the areas where the training takes place could provide direct contact with the reality of the situation that has to be faced in organizing a literacy programme. Exploration of the field situation raises awareness of the complexities of the work. The group of trainees may be divided into groups of ten. They should prepare in advance various tools for gathering information (interview questionnaire, guide or checklist with specific items on the information which is being sought). In this case items would relate to:

- the socio-economic and cultural characteristics of the community
- existing community organizations
- educational needs
- existing programmes run by diverse agencies
- the availability of resources, potentialities
- what problems are likely to be encountered

Interviews with community leaders and other adult educators, and meetings with participants of the programmes and community members, can provide direct experience of the contextual analysis needed for initiating a literacy programme. If a literacy programme is already functioning in the locality, the information to be gathered from the teacher, learners and other community members during the field visit should relate to the process used in organizing the programme:

- How did contact with community leaders first take place?
- How did they contact potential learners and motivate them to participate?
- How did they choose the site for the class and arrange the schedule?
- What were the problems encountered and how were these tackled?

After the field visit, each group presents its findings and identifies the various steps required to organize the literacy programme. The outcome should be in the form of a consensus on the steps to be taken by the trainees when they begin their work.

EXAMPLE 5: USING A PANEL DISCUSSION

An alternative way of dealing with content related to the organization of literacy programmes could be the use of a panel discussion. Two successful teachers and a supervisor could be invited to present different aspects or points of view, based on their experience in organizing a literacy programme.

Each panelist gives a brief presentation. This is followed by a discussion between panel members led by a moderator, or by answering questions from the audience.

Panels can also be organized with the trainees, who prepare each of the aspects to be presented and discussed.

EXAMPLE 6: USING THE SYSTEMATIZATION OF EXPERIENCES

The systematization of experiences is a methodological requirement of the popular education approach. It allows all those who participate in an educational process to assess progress, and therefore needs to take into account the quality of the methodology, the content of the training, and the attitudes of participants.

Through systematization trainees may learn from their own experiences. To do so, they pause in their daily educational work in order to improve their understanding of their actions, and to improve their impact. This method may therefore be used during training as well as to follow up an educational process. It is widely integrated into training programmes carried out by NGOs and universities in their literacy and adult education work in Colombia.[11]

Systematization of experiences is a critical analysis of a whole educational process through description of the different steps in that process and a deep interpretation of the trainees' own educational practice. For this analysis, data must be compiled and theories elaborated. In refresher training workshops a critical review can be made of training previously received, with regard to the relevance of objectives and content, appropriateness of methodology, relationship to the personal and social needs of the participants, etc. Reports on training activities may be reviewed, but these should be:

- based on field diaries
- critical, brief and expressed in the idiom of the participants
- focused on each step of the programme
- suited in their methodology to the level of the participants

Within its Community Education Programme, the National Pedagogic University is sytematizing the training process with the help and involvement of popular educators working at the grassroots level, through the following actions:

1. Constructing participatory guidelines together
2. Holding informal meetings and workshops in which popular educators and university teachers and students exchange points of view on
   - the relevance of contents
   - the quality of the methodology and the materials
   - the impact of the programme on learners
   - the significance of the attitudes and values promoted (creativity, criticism, solidarity and autonomy)
3. Gaining feedback on its analysis through dialogues and bulletins

EXAMPLE 7: USING A COMBINATION OF METHODS AND TECHNIQUES FOR ACQUIRING TEACHING SKILLS

One of the important outcomes of the training programme should be the confidence that trainees should develop in performing their tasks appropriately. The most important task of the instructors in a literacy programme is imparting literacy and numeracy skills. Enabling the trainees to perform this task is the main concern of initial training provided to literacy instructors. Suitable methods should be employed in order to guarantee that they have acquired the necessary competence.

Different programmes have adopted different methods for the teaching of reading, writing and numeracy skills. However, most of them rely on the use of a literacy primer and provide a guidebook for the teacher/instructor/facilitator. It is general practice in training programmes to provide the trainees with this material, familiarize them with it and have them analyze it in terms of vocabulary, messages and how the method for teaching reading, writing and numeracy is applied. In initial training, teamwork is used to analyze the material: at least two lessons need to be analyzed by a working group of four or five members. The analysis should include:

- activities introducing the unit and conducting a discussion based on the messages or content, including how the pictures or charts, if any, should be used
- activities involving reading skills (e.g. practice in forming meaningful words and messages)
- exercises to practice reading, writing or numeracy skills
- evaluation activities

The teamwork usually includes the preparation of additional teaching aids to generate activity among learners. Some relevant information on how to prepare this material should be provided but the focus should be on stimulating the trainees' own creativity.

The results of the teamwork are shared with the whole group through presentation and discussion. A simulation exercise, in which each team demonstrates how a teaching-learning session is conducted, provides an opportunity for teaching practice and for obtaining feedback, not only from the trainee(s) doing the teaching, but also from other trainees. The exercise should include:

- ensuring suitable seating arrangements
- using materials appropriately
- asking questions and responding to learners' queries
- dealing with adults (applying the principles of adult education)

If possible, the method of micro-teaching should be introduced to provide the trainees the opportunity to analyze their behaviour as teachers. The teaching exercise by the trainees is recorded on video or audio tapes. When watching and/or listening to the tape, trainees analyze their voice, tone, style, etc.; this feedback frequently results in an improvement of their skills.

Another method is to provide modelling opportunities through the use of demonstrations of teaching literacy classes by the trainer or some experienced literacy instructor. The demonstration may be shown as a film or video-tape, while the trainees observe and take notes. It is followed by a discussion in order to identify relevant behaviours, clarify procedures, etc. This method is very useful for discussing different aspects of the teaching-learning process.

8.2 **Allocating Time**

Training programmes for literacy, post-literacy and continuing education personnel are usually of short duration. One of the reasons for this is, as has been discussed before, the fact that personnel working in these programmes at the grassroots levels are usually part-time employees or volunteers whose main occupation is not adult education, and who are therefore not able to leave their work for long periods to attend training programmes. Apart from this, the scarcity of resources available for training prevents longer training programmes from being carried out. Initial training is usually provided in periods of between three and fifteen days. Refresher

training is not longer than three to four days. Middle level personnel, engaged in administrative functions, are not released from their work for long periods, either. They are usually offered refresher training lasting three to five days, organized as required.

Although the training curriculum design should include recommendations for allocating time to the activities associated with the contents selected, the overall duration of the training, which may vary depending on local circumstances, is restricted. Decisions on the time allocated to each activity should be modified as required in consultation with the trainees during the training event.

Some recommendations can be made here on the basis of experiences from the different countries.

The JAMAL Foundation of Jamaica has suggested a teacher training programme of between 12 and 20 hours. The organizers decide on the allocation of time depending upon the background of trainees. Although no specific time allocation for the various activities is presented in their guide for conducting the training programme, it appears that more than one third of the time is devoted to acquiring skills in imparting literacy and numeracy. The rest of the content, concerning attitudes and values, is also designed to increase the trainees' effectiveness as literacy teachers.[12]

The Directorate of Adult Education of India suggests a period of nearly 80 hours for the training of literacy instructors, of which nearly one third is spent on activities enabling the trainees to impart literacy and numeracy through the effective use of methods and materials. This time includes the acquisition of abilities related to awareness-raising and confidence-building.[13]

Table 8 on page 96, from a report on the Nicaraguan National Literacy Crusade, shows time allocation to contents according to the type of trainees and the phase of the literacy and post-literacy programme. Examining the table, one finds that at the grassroots level nearly 50% of the time is spent on content related to teaching skills, including discussion and practice, apart from the study of materials and methods. The next content in order of amount of time allotted is discussion/analysis, which takes up about 15% of the time. This appears logical, since literacy teachers must experience these methods themselves, since they are highly appropriate for adult learning.

Evaluation reports generally indicate that the duration of training is not enough for attaining the ambitious objectives that are usually set, and that the time for practice, simulation exercises and group

Table 8. *Content and Time Allocations for Workshops 1-5*

PHASE	1	2	3	3	4/5	4/5
PARTICIPANTS	university students and teachers	university students and teachers	teachers	university students, members of citizen/ labour organizations	rural volunteers	urban volunteers
LENGTH	14 days, full-time in residence & lab	14 days in residence	10 days, part-time; 2 days, full-time	9 days, full-time	8 days, full-time	10 days, part-time
Content (in hours)						
Introduction/organization of workshop	5	4	4	4	3.5	4.5
Development issues: economic, political, social, educational, organization of crusade	30	28.5	21	24	14	12
Study	(10)	(10)	(6.5)	(9)	(5.5)	(4.5)
Discussion/analysis	(20)	(18.5)	(14.5)	(15)	(8.5)	(7.5)
Literacy materials/ methods	65	50	24	34	25.5	24
Study/discussion	(30)	(28)	(12)	(15.75)	(15.5)	(14)
Practice	(35)	(22)	(12)	(18.25)	(10)	(10)
Artistic expression	8	2.5	0	4	3	2.5
Planning/management/ facilitation of workshops	6	4	2	2	0	0
Health care/malaria control	0	16	2	2	8	0
Evaluation	10	5.5	3	3	2	1.5
Total Scheduled Hours	124	110.5	56	73	56	44.5

Source: Miller, V. *Between Struggle and Hope. The Nicaraguan Literacy Crusade*. Boulder, Col.: Westview Press, 1985.

discussion in particular is always insufficient. These types of activity require not less than one and a half to two hours on each occasion in order to obtain the desired involvement, participation, full discussion of the themes, intergroup sharing and feedback. The number of participants also influences the amount of time required.

The time requirements of each method or technique have to be kept in mind, then, when proposing activities to be included in the training curriculum design. Allocation of time should be managed in a flexible manner in the actual training situation, taking into account the trainee's learning pace and the conditions under which learning takes place. Proposals regarding the allocation of time should be realistic.

8.3 **Selecting or Preparing Training Material**

The quality of the training can to some extent be enhanced by the use of appropriate materials for specific contents. These materials are teaching-learning resources which, if well designed and utilized, may help trainers to ensure minimum standards of effective training.

The curriculum design for the training programme should provide recommendations for selecting or producing appropriate reading material (guides, handouts, springboards, extracts, posters, charts, etc.) and audio-visual material (films, tape-slide presentations, audio and video tapes, etc.). These should take into account the objectives, contents, strategies, methods and techniques previously determined for the training.

Some criteria useful for the selection or preparation of materials are the following:

- Materials should contribute to the achievement of the learning objectives
- The information they convey should be relevant to the context of the training curriculum and to the settings in which the trainees carry out their work
- The messages, examples and illustrations they contain should relate to the interests, expectations, previous knowledge and experience of trainees
- Materials should be appropriate and practicable for the chosen strategies and methods

Reading materials are very appropriate for self-study and group work. These can cover a variety of topics related to the training objectives, from conceptual aspects of literacy, adult education and community development to methods for teaching reading and writing, or management functions such as planning, administration, report writing, etc.[14]

In literacy, post-literacy and basic level education programmes, guides for the teacher/instructor/animator are usually prepared together with the literacy primer and post-literacy booklets or textbooks. These are basic materials to be used in training programmes. Personnel working at the grassroots level must learn how to make appropriate use of these after becoming familiar with them and analyzing their content. Also very useful are the short guides or manuals for supervisors, coordinators and organizers at the community level, which provide a clear statement of their functions and how to perform them in a successful way. The first page of the 14-page manual for the initiator of the Desilife Programme in the Philippines, which presents the contents of the booklet, is shown in Figure 3.

Other types of reading material used in training are:

- printed handouts or extracts from books and documents given to reinforce or extend information already supplied orally
- written case studies to be analyzed, and
- task sheets or guides for undertaking research or reading assignments individually or in groups, or to orientate the work in small groups

Teaching aids such as charts, diagrams, posters, etc., are very commonly used and can be complemented, when possible, by the use of more sophisticated media such as video or audio cassettes, films or slide shows in face-to-face training, and in distance training when distribution and follow-up can be effectively organized.

Distance training relies on the quality of the printed materials, though it may be supported by audio or audio-visual media. It usually employs some kind of programmed instruction material, appropriate for independent learning, and includes tutorial guidance.

The National Literacy Campaign carried out in 1989 in Ecuador prepared 32 working documents for distance training. These fall into five different categories:

This Booklet of the DELSILIFE PACKAGE is a Manual for the Initiator.

This Booklet describes how the DELSILIFE System may be introduced into a community by an initiator. The Booklet tells

- what an initiator is
- what his/her functions are
- how he/she can perform his/her functions

The other parts of the DELSILIFE Package are:

Improving the Quality of life of the Rural People – An Introduction to the DELSILIFE Education Intervention System

Manual for DELSILIFE Community Council (DCC)

Manual for the Group Leader (with accompanying cassette tape)

Training Manual on the DELSILIFE Educational Intervention System

Figure 3: *Example of Material for Training of Grassroots Level Personnel.*
Source: Bureau of Nonformal Education. *Manual for the Initiator*. Delsilife Package. Manila: Department of Education, Culture and Sports, 1988.

- information on the Campaign
- the thinking of Monseigneur Proaño
- the history of literacy in Ecuador
- the pedagogical dimension of literacy, and
- the social dimension of literacy

These short booklets were prepared centrally and intended to promote group reflection through the posing of questions for discussion and assignments for group work. Figure 4 on page 102 shows a translation of the last page of one of the booklets from the series on the Pedagogical Dimension of Literacy.

Those materials that are supposed to be used on a large scale (i.e., in the whole country or state) are usually prepared by specialists at the central level. This is usually the case with distance training courses (e.g., correspondence course with the support of radio or TV programmes; distance training with tutorial guidance and periodic group meetings), which rely on self-instruction material. Materials prepared centrally should be flexible enough to permit adaptations to regional and local cirumstances and to be amended, as and when evaluative evidence shows the need for change in the training programme.

National and international organizations have also prepared training material. For example, the Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific has produced under APPEAL a series of 12 volumes of Training Materials for Literacy Personnel, which are useful for the specific needs of the personnel at various levels involved in literacy programmes, including administrators, supervisors and instructors. Figure 5 on page 103 shows the titles of the whole collection and the relationships between the training levels and the key elements in the set of materials. These materials illustrate a set of principles and procedures for the development of relevant material by individual countries that meets local training needs.

Some of the reading material produced by international organizations is very suitable for self-training as well as face-to-face and distance training. The Asian Cultural Centre for Unesco (ACCU), Tokyo, which produced Literacy Follow-up Materials under the Asian/Pacific Joint Production Programme (AJP), has prepared a Guide for the Utilization of the Material Produced intended to "help the instructor of nonformal education classes and groups of out-of-school youth and adults in rural areas in using the 1983 AJP

materials". (An example from this guide is presented in Figure 6 on pages 104-105).

The Unesco Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (OREALC) has produced many types of material for the training of personnel in specific areas (e.g., the preparation of reading material for neo-literates, and the planning and administration of literacy and adult education programmes) under the projects carried out by training networks such as REDALF and REPLAD. With the help of the Government of Spain it has produced a series for the training of teachers of bilingual intercultural education, which includes the teaching of literacy. A translation of the table of contents of the book is presented in Figure 7 on page 106.

If appropriately used, the material produced by international organizations as a result of the contributions of practitioners in different countries and regions, may be recommended for selection when preparing training curricula.

Guide to Group Work

After reading this booklet, think about and analyze the content, relating it to your own educational experience as pupils, teachers and parents.

- Do you recognize the educational problems presented here?
- Which of them seem to you to be the most common, the most serious, the easiest or the most difficult to overcome?
- Which of these problems have you met during your education in school, college or university?
- Which of them are present in your literacy work within the campaign?
- What can you do as pupils, teachers or parents to help to overcome these problems?
- How has your participation in this National Literacy Campaign contributed to your consciousness of these problems, or to surmounting them?
- In what ways does the educational practice followed in this campaign differ from that you observed up to now, as pupils or teachers?

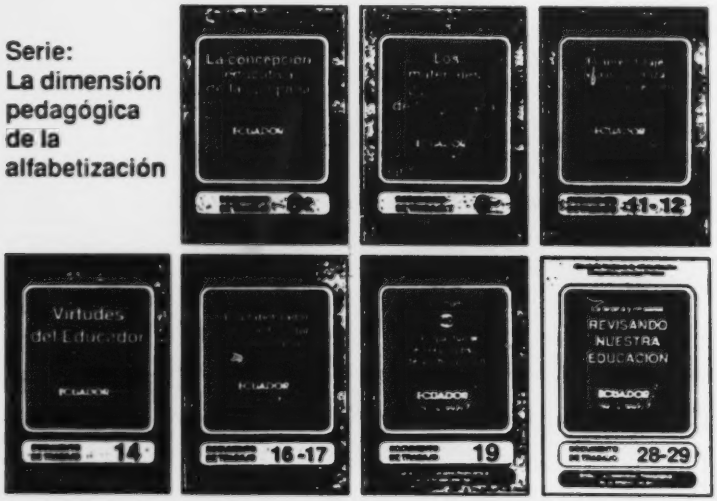
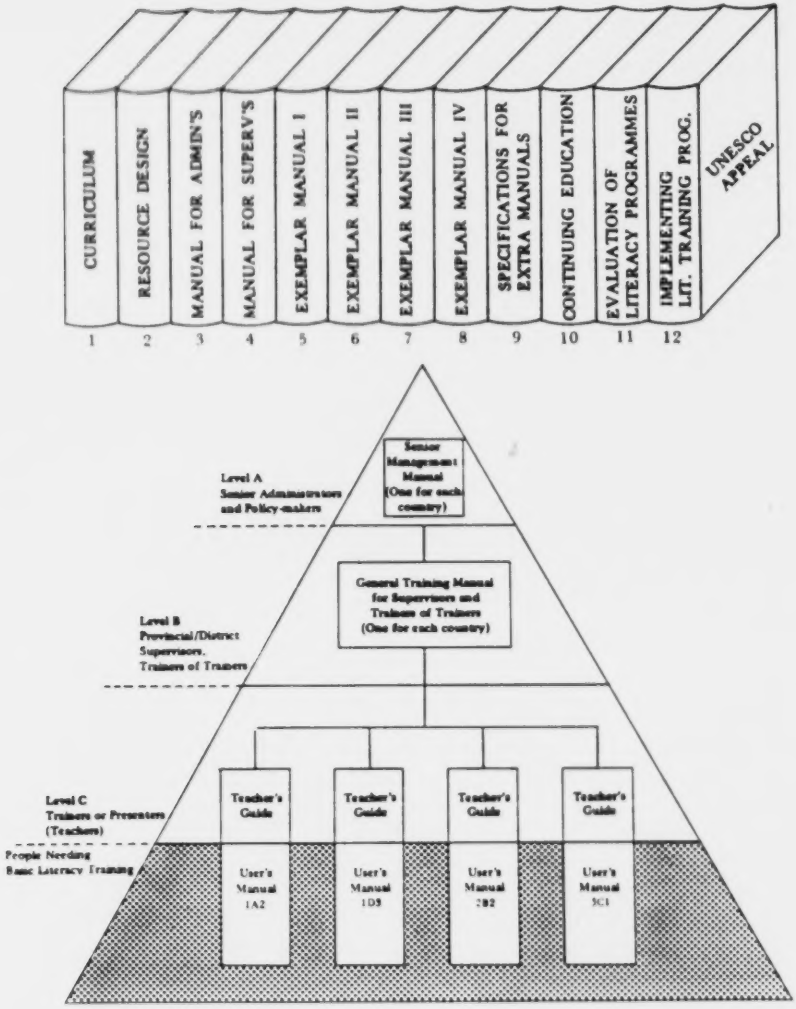


Figure 4: *The last page of the booklets prepared for the distance training of personnel involved in the National Literacy Campaign in Ecuador in 1989.*



NOTE: The relationships between the training materials for levels A, B and C use:

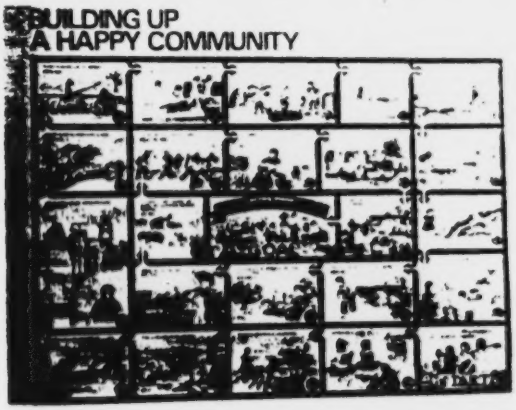
a) Manual numbering system to be compared with the cells of the curriculum grid. (Volume 1) These numbers are examples only.

b) The base of the pyramid is the large population of people needing basic literacy training.

Figure 5: *Composed from APPEAL's Training Material for Literacy Personnel: a series of 12 volumes*. Bangkok: ROEAP/Unesco, 1989.

Figure 6

No.7 "Building Up a Happy Community" SUGOROKU (an educational game)



1. Objectives:
   1. To present viable ideas on "how to build up a happy community" through the medium of an enjoyable game.
   2. To stimulate interest in reading
   3. To present for consideration the problems which people are now facing in their own community.

2. Target: non-formal education classes in villages, and groups of out-of-school youth and adults

3. How to play "SUGOROKU Game"
   (1) Line up at "START"
   (2) Each person rolls the dice and moves his stone as many blocks as shown on the dice.
   (3) Each person should read aloud the sentence of the block before the next player rolls the dice.
   (4) The goal can be enterd only when the exact number appears on the dice. If the exact number needed dose not come up, the player should move back the number of blocks shown on the dice.

4. Suggested activities:

The instructor leads the people in discussing their own community as reflected in the game, posing questions on the following topics.

- benefits of reading
- tree planting
- irrigation
- co-operation
- emergencies
- keeping fish
- dirty water
- filtration
- sanitation
- drought
- quarrels
- etc.

* Note The instructor may add supplementary information about appropriate technology, possibilities for co-operative works, etc., to make their community life happier, as suitable for the local situation.

Figure 6: *Example of material for training on the use of literacy games*.
Source: ACCU. *Guide for Utilization of Literacy Follow-up Materials*. Tokyo: ACCU (Asian Pacific Joint Production Programme), 1983, pp. 19-20.

TABLE OF CONTENTS

Introduction

I. **Reading our reality**
1. Why are there illiterates in our America?
2. Why are the indigenous peoples illiterate?
3. What does it mean to be illiterate?
4. Why learn to read and write?
5. How can we know how many illiterates there are in our communities?

II. **Three types of literacy acquisition**
1. Literacy for invisibility
2. Literacy for integration
3. Literacy for being ourselves

III. **What the indigenous peoples think and say about their education**
1. The proposals of the indigenous peoples
2. Their accumulated experience

IV. **A new type of literacy**
1. Literacy based on indigenous culture
2. Literacy in the mother tongue
3. Literacy in the history of each people
4. Literacy related to the economy and work
5. Literacy guaranteeing participation by the people
6. Literacy aiming to build a better future for all

V. **How to carry out literacy work**
1. Organizing literacy groups
2. Choosing a method
3. Using primers, pictures and exercise books
4. Steps to follow in teaching reading
5. Steps to follow in teaching writing
6. Working with a group of adults
7. Evaluating activities

VI. **And what about those who can read already?**
1. Popular education fairs
2. Literature for indigenous peoples
3. Reading competitions

Figure 7: *Table of Contents* from Rivera, J. *Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilinguë intercultural: ALFABETIZACION*. Santiago de Chile: Unesco/OREALC, 1988.

References

1. Stock, A. "The Training of Adult Educators". In: C. Duke (ed.) *Adult Education: International Perspective from China*. London: Croom Helm, 1987, p. 218.

2. UNESCO. *Preparing Teachers for Population Education. A handbook*. Paris: UNESCO, 1983.

3. Rogers, A. *Teaching Adults*. Milton Keynes, Great Britain: Open University Press, 1986.

4. Ministry of Education and Social Welfare, Government of India. *Training of Adult Education Functionaries*. New Delhi: Directorate of Adult Education, 1980.

5. Unesco. *The Training of Functional Literacy Personnel. A Practical Guide*. Paris: Unesco, 1973.

6. Directorate of Adult Education, Government of India. *Learning for participation. An approach to training in Adult Education*. New Delhi: Directorate of Adult Education, Ministry of Human Resource Development, 1987, p. 101.

7. Society for Participatory Research in Asia. *Training of Trainers. A Manual for Participatory Training Methodology in Development*. New Delhi: SPRIA, 1987.

8. idem.

9. Directorate of Adult Education, India (see Reference 6), p. 127.

10. Banibensu, R.A. Kpodoga Readers' Club in Action. In: J. Opare Abetia (ed.). *Kpodoga. An experiment in the use of rural community newspapers*. Report of a workshop sponsored by Unesco. Legon (Ghana): Institute of Adult Education, 1982, pp. 29-34.

11. Sequeda, M. "The Training of Personnel in Literacy, Post-literacy and Continuing Education Programmes in Colombia." Paper prepared for Working Group Meeting on the Training of

Personnel in Literacy, Post-literacy and Continuing Education in the Perspective of Lifelong Education. Hamburg: Unesco Institute for Education, May 1988, mimeo.

12. JAMAL Foundation. *Training Guide*. Kingston: JAMAL, undated mimeo.

13. Directorate of Adult Education, India: see Reference 6.

14. Society for Participatory Research in Asia. *Participatory Training for Adult Education*. New Delhi: SPRIA, 1987.

CHAPTER 9

DESIGNING THE EVALUATION OF THE TRAINING

9.1 Evaluation and the Development of the Training Curriculum

As a built-in component of the development of the training curriculum, evaluation provides feedback about all the elements concerned. Its main purpose is the improvement of the inputs, processes and outcomes involved in the total process. Evaluation is not only useful for stating success: negative feedback is also important to introduce necessary changes at the appropriate moments. A built-in system of evaluation includes the monitoring of the training process during the implementation phase. It comprises a periodical checking of the progress achieved, the identification of strengths and weaknesses, and the timely introduction of corrective measures.[1]

The outcomes of training are a result of antecedents (inputs as well as pedagogical processes and administrative support processes) influencing the training situation. Various dimensions of evaluation may thus be related to the different phases of the development of the programme, incorporating evaluation into the process right from the very beginning of curriculum development, as shown in Figure 8 on page 110.

Within this general conception, evaluation becomes "a process of collecting and analysing evidence in order to judge the value or worth of an entity under evaluation for various types of decision making."[2]

9.2. The Functions and Purposes of Evaluating Training

As stated earlier, a built-in system of evaluation points has improvement and development functions. Two other functions of evaluation are related to predictability (i.e., the training as planned is likely to produce the desired effects) and verification (i.e., the desired changes have taken place as a product of the training). The former is closer to the formative purpose of evaluation (i.e., the

intention to make necessary adjustments) often linked to a regulation function of evaluation through the feedback it provides. Verification, on the other hand, corresponds to a summative purpose (i.e., the aim of assessing effectiveness). It emphasizes the assessment of achievement, effectiveness and efficiency, and usually serves accountability, so that decisions on continuing, discontinuing or modifying a training programme can be taken or adequate allocation of resources justified.

Accreditation is yet another function of evaluation, which is related to the assessment of the learners' (trainees') achievement.

These functions should be reflected in the aims and specific objectives of the evaluation of training.

Stages of built-in evaluation system / Stages of a Project Cycle	1. Appraisal of ENVIRONMENTAL SETTING	2. Evaluation of INPUTS	3. Evaluation of PROCESSES	4. Evaluation of immediate OUTCOMES	5. Evaluation of LONG-RANGE EFFECTS
1. Pre-planning	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
2. Planning	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5
3. Implementation	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5
4. Assimilation	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5

Figure 8. *EIPOL Grid for planning built-in evaluation at different stages of a project cycle*

Source: Dave, R.H. "A Built-in System of Evaluation for Reform Projects and Programmes in Action." *International Review of Education* 26 (4), 1980, p. 481.

9.3. **Evaluation as a Continuous Process**

Internal evaluation by those involved in the planning, organization and implementation of the programme, is seen here as a built-in component in the development of a training curriculum, accompanying each of the steps in the pre-planning and planning phases of this process (pre-training evaluation), and occurring both during and after the implementation phase (evaluation during training and post-training evaluation). When a recycling phase takes place, evaluation should restart.

Pre-training Evaluation

Validation is a useful term for the predictive function of evaluation undertaken before training is carried out.[3] It is done during the pre-planning and planning phases, when decisions on the pedagogical and administrative inputs into the training are taken, and it checks whether:

- training is necessary in view of the needs assessment
- the training plan is appropriate, as regards organizational and administrative aspects, and
- the curriculum design (objectives, contents, strategies, methods materials and evaluation of the training) has the potential to foster the desired results

Validation may determine the accuracy of the contextual analysis made during the pre-planning phase and whether the needs assessment has taken into account programme and institutional needs as well as the learning needs of the future trainees, both to perform their roles and tasks and for personal growth and professional development, in order to make decisions on curriculum objectives, contents and methods. This type of validation is usually done informally, but appropriate criteria should be used to establish whether these elements of the curriculum plan conform to what is desirable. Expert judgements may be helpful, but the participation of potential trainees should provide a more realistic view of concrete situations. Their opinions about the proposed organization of the training programme should also be very valuable in judging its feasibility with regard to trainees' possibilities of attendance and involvement.

The different aspects of the curriculum plan, including suggestions for evaluation, are also subject to validation by expert judgement (or informally by curriculum planners themselves according to established criteria) at appropriate moments during the process of designing the curriculum. The participation of future trainees is advisable to ensure relevance, particularly concerning objectives and contents. Materials prepared for the training, especially if these are going to be produced on a large scale, should be carefully validated by involving a sample of learners.

Check lists consisting of criteria and indicators are frequently used for expert judgements whilst individual or collective interviews

are more appropriate for involving potential trainees in validation tasks.

Evaluation during Training

The verification of the quality of the curriculum design and of the effectiveness of the training takes place during and after the implementation of the training programme. An internally valid curriculum may have to be modified as feedback from the evaluation of the training is obtained both during training and after it has been concluded.

The assessment of the trainees' achievement as regards changes in knowledge, awareness, attitudes and skills is important in order to determine the effectiveness of the training in producing immediate learning outcomes related to the training objectives. It is also useful for providing feedback to trainees about their gains and for identifying learning gaps that may be filled through individual support. However, the learning process implicit in the evaluation should not be neglected by trainees and trainers. Self-evaluation, including the trainees' assessment of their own achievements, is also a learning process.

Since achievement relates to the extent to which the learning objectives of the training have been attained, this type of evaluation becomes more significant if trainees have analysed the proposed objectives, have participated in defining whether they and/or others are appropriate objectives, and have arrived at an agreement regarding the objectives of the training.

Participatory approaches to training underline the importance of the involvement of trainees in determining their training objectives on the basis of felt needs and negotiation conducive to a compromise between their objectives and those of the programme or institution. This negotiation is important in order to bring out some of the learning needs which the participants may not have felt. It helps in raising awareness of important issues they should understand and master. On the other hand, the trainees' views should help in creating a responsive, open-ended curriculum that is relevant to the settings in which literacy and adult education programmes are carried out.

Assessment tools in the form of written or oral cognitive performance tests (administered often as pre-and post-training tests) are frequently used in the evaluation of learners' achievement, as

well as attitude scales and opinion questionnaires. Examinations may even be required, especially when some type of accreditation is awarded after the training. These are generally included in distance training programmes awarding a degree or certificate. However, there are other tools for assessing learners' achievement. The training process may include performance situations such as simulations (e.g., games and role plays), micro-teaching, problem-solving, case study analysis and field projects, or the preparation of action plans. Through analyses and observations, recorded in appropriate schedules, forms and diaries, these may yield information on the degree of attainment of stated objectives and other outcomes that may not have been foreseen.

Besides the assessment of achievement, it is helpful to include in the curriculum design recommendations on how to incorporate evaluation situations that may foster reflection on the learning process, so that trainees may choose the most appropriate means for evaluating the outcomes of the training and the underlying process.

Thus, the evaluation carried out during training implementation provides feedback on learning outcomes, the learning process and the factors influencing these (inputs and learning environment).

In participatory evaluation the trainees not only judge how relevant, adequate and realistic the objectives and contents of the training are. They also participate (together with trainers) in establishing criteria (taking into account their own standards and indicators) for assessing the training methods and materials employed, and express their opinions about these and the functioning of the groups, the attitudes and competence of trainers, etc. They detect strengths and weaknesses in the training process and identify factors which help or hinder learning, so that remedial actions can be taken during training. Trainees may be asked to participate in preparing evaluation forms, if these are deemed necessary, and to prepare evaluation reports on the training activities.

Participatory evaluation emphasizes the sharing of control by trainers and trainees. Evaluation thus becomes an "empowering experience" leading to collective awareness raising on the training process and helping to attain a more active involvement of participants in their own training, which in turn enhances the effectiveness of the training programme.[4]

In face-to-face training, formative evaluation and monitoring should be a continuous process that may even take place daily. It can be conducted in various simple ways such as the following:

- A check list can be prepared for evaluating each activity. Participants may discuss after conclusion of the activity the strengths and weaknesses of the method employed, or what they learned from it, and how else the objectives could have been achieved. Satisfaction of participants with the activities is an important indicator of the health of the programme.
- Participants may discuss through dialogue at the end of the day such questions as: What was the most impressive experience of the day? Why? And what did they learn from it?
- Volunteers may be asked to prepare a brief report of each day's activities to be presented the next day. The reaction of participants to the report should be an indication of the evaluation of the programme for that day.
- A steering committee consisting of organizers and representatives of the trainees may be set up to monitor the programme. They should gather information (reactions, feelings and suggestions from participants throughout the day) and spend some time each day in evaluating all relevant academic and administrative aspects of the training process. Decisions on necessary changes for subsequent days are made in the light of this evaluation.

In distance training organized as courses, the material provided usually includes self-evaluation tests which are intended to monitor the learner's progress. Through the tutoring system trainees also have opportunities to reflect and express opinions on the learning process and their achievements. If face-to-face sessions are organized these may constitute appropriate opportunities for assessing achievement as well as for systematizing and evaluating the training experience.

Systematization of the training experience provides organized information which is useful for evaluating the learning process and all other aspects of the training, since it is based on the participants' critical reflection on the experiences shared and the progress made so far. It is done through dialogue, which may be based on the notes, diaries or records kept during the training by trainees and trainers.

An overall evaluation of the training is generally undertaken at the end of face-to-face meetings. Besides participants' oral reactions, questionnaires are most frequently used for obtaining their opinions and suggestions on all aspects of the training. This is useful for

reporting and for improving similar future activities, although it must not replace other forms of evaluation that may be more helpful in regulating the training process while it is being carried out. An example of this type of evaluation instrument is presented in Figure 9 on pages 116-118.

Post-training Evaluation

Personnel working at the different organizational levels in literacy and adult education programmes can better judge the utility of the training they have been exposed to after confronting situations and problems in which they are able to apply knowledge and skills acquired or enhanced through the training programme.

Activities after training, which are planned to support and encourage trainees to apply the learning acquired during training, constitute opportunities for obtaining relevant information on the programme outcomes, and thus for verifying the effectiveness of the training in providing or enhancing competencies.

In regular meetings of participants after training, an assessment can be made of the training programme as a whole and of its impact on the literacy or development programme. This is best achieved at some remove from the immediate training experience, once working situations have again been faced.[5] The systematization of the entire training process may be done in workshops involving both trainers and trainees in critical reflection on the training experience, using diaries and anecdotal records as well as reports and the general impressions of participants. Such a systematic evaluation, which incorporates evaluative criteria, provides useful information for further evaluation and decision making.

Training needs which have not been satisfied in previous training, or which have emerged later, may also be identified and assessed in follow-up training meetings or refresher training workshops. Reports of any such assessment are useful to those officers responsible for training, and should be included in training plans.

Supervisory visits, planned as part of an in-service continuous training process, also constitute occasions for assessing the training provided and the changes it was supposed to produce in actual work situations. Supervisors may observe how trainees carry out their daily activities, and trainees can also reflect on the supervisors' roles. An exchange of views provides mutual feedback, so that further learning is attained by both supervisors and field workers. They may discuss

WORKSHOP EVALUATION CHECK LIST

Training Workshop in Literacy

1. Here is a check list to ascertain your views about the usefulness of the workshop. Through this instrument we would get an idea of the extent to which the accomplishment of the objectives of the workshop has been possible and how effective were the inputs, processes, and overall outcomes.

2. Kindly return the check list duly filled in by ..... If you wish to keep your identity undisclosed, you may do so.

A. Input Evaluation

(Kindly rate the value of the following inputs in the workshop. Please check one.)

	Very relevant	*To some extent*	*Not relevant at all*
(i) How relevant were the workshop objectives to country needs?			
	Very much	*A bit*	*Not at all*
(ii) To what extent were the content areas found useful?			
	Most appropriate	*Just met the needs*	*Inappropriate*
(iii) How appropriate were the following materials to match the workshop objectives & content areas			
a) Country reports			
b) Case studies			
c) Technical Papers			
d) Briefing Notes for field visits			

e) Guidelines for Group Work			
B. Process Evaluation			
	Very effective	*Effective*	*Hardly effective*
(i) How effective did you find the methods followed in the conduct of the workshop?			
– Sharing of country experiences			
– Presentation and discussion on Technical Papers			
– Field Work			
– Designing Exercises			
– Preparation and presentation of National follow-up activities.			
	Very enriching	*Fine*	*Not at all enriching*
(ii) How enriching were interactions between the participants?			
C. Output Evaluation			
	Highly satisfied	*Somewhat satisfied*	*Not satisfied at all*
(i) To what degree do you feel satisfied with the outcome of the workshop?			

		To a large extent	*To a limited extent*	*Not satisifed*
(ii)	How well do you think you can apply the experience in your country?			
(iii)	Please name two most significant aspects which you consider as positive gains from the workshop:			

(a) .....

(b) .....

D. Logistics Arrangements

		Very Satisfactory	*Satisfactory*	*Not Satisfactory*
(i)	Venue of the workshop			
(ii)	Accommodation			
(iii)	Transportation			
(iv)	Sight-seeing			
(v)	Social events			
(vi)	Secretarial help			
(vii)	Hospitality			

Any suggestion : .....

.....

.....

.....

.....

.....

Figure 9. *Workshop Evaluation Check List.*

Source: ROEAP/Unesco. *Portfolio of Training Materials*, Series IV. Bangkok: Unesco, 1982, pp. 73-75

whether training has been helpful in making them aware of the contextual factors influencing the development of their literacy or adult education programme, whether they feel they understand better the needs of the people with whom they work, and whether they feel more capable and confident of finding with them appropriate solutions to overcome difficulties. They can also undertake the assessment of further training needs. Supervisors' periodical reports, which may be part of a monitoring system developed for the programme, may provide appropriate feedback for improving the training programmes and organizing further training which may be required in order to satisfy new needs emerging from the field or to fill in the gaps detected when training has been inadequate.

Indirect ways of evaluating training make use of available documents, records and reports, or are based on questionnaires sent to the participants some time after the training events have taken place. These, which are frequently used in the evaluation of the training of middle level personnel, usually request information on the impact of the training on the literacy or adult education programme that could be attributed to the trainees' achievement of expected results of the training. These questionnaires should also inquire about unexpected outcomes, frequently related to personal and professional satisfaction derived from development aspects of the training. Trainees' suggestions, based on their opinion of the utility of the training some time after the training experience was carried out, are also important inputs for planning future training for similar target populations or for further in-depth training of the same group.

An example of a summative evaluation study, which makes use of a combination of methods, is given on pages 120-122.[6]

SUMMATIVE EVALUATION OF THE TRAINING PROJECT ON EVALUATION OF BASIC EDUCATION AND DEVELOPMENT TRAINING PROGRAMMES IN KENYA (1979-1989)

During the first decade of independence in Kenya, development programmes revealed their need for evaluation expertise. A programme for the training of evaluators from several African countries was jointly carried out from 1979 to 1989 by several Kenyan institutions and the German Foundation for International Development (DSE). This project included a comprehensive series of evaluations as a built-in component. These comprise the summative evaluation of each workshop, two mid-term evaluations, and a summative evaluation, which are briefly summarized here.

Purpose

The summative evaluation was intended to review the development and achievements of the training programme, specifically looking at the following components:

- Development of cooperation between DSE and the Kenyan institutions
- Evolution of an appropriate training model on evaluation: the Action Training Model (ATM)
- Intensification of the training model
- Mid-term evaluation results
- Countries and organizations served by the project
- Performance by the trainees
- The use of the project resources library
- Staff development
- Materials developed in the project
- Suggestions for follow-up activities

Methods

The evaluation was based on four main methods:

1. Library search: the most relevant documents were books and reports on the programme such as:
   - Administrative records consisting of minutes of meetings, correspondence, financial statements and registers of participants and materials

- Evaluation documents consisting of raw data collected using the workshops' summative evaluation form and official reports; this data was both processed before use and used immediately in raw form
- Professional evaluation reports which were either descriptive or were based on analysed data, permitting precise recommendations to be given
- Numerous teaching materials developed by project instructors, some of which were published as handbooks
- Studies prepared by trainees, which generated a wealth of information that was used in a variety of ways, including teaching and writing articles and books about the programme

2. Social survey: the programme trained 157 evaluators, of whom, besides Kenyans, two were Tanzanians, four were Zimbabweans and ten Ugandans. The information available showed that five graduates of the project had died, seven had left their countries and could not be traced, and 147 were apparently accessible. A detailed 12-page questionnaire covering all aspects of the project was accordingly prepared and mailed to them. The agencies which had nominated participants in the project could not have provided useful information, as most of them had not followed up nominees' performance. No effort was therefore made to contact them.

3. Unstructured interviews and consultations with programme trainers.

4. The evaluator's personal experience as the academic coordinator of the project over a period of six years.

Data gathering

Since all the documents required for the study were accessible, there was hardly any difficulty in library search. However, there were a few information gaps resulting from the inability to foresee and collect all the data required for evaluation. Poor filing systems contained loose bits of information which could not be recovered, or provided insufficient detail, for example by listing participants without distinction between continuing and new members.

The questionnaire turned out to be difficult to use. Out of 145 graduates who were in their countries, 26 had changed jobs more than once and could not be reached. The questionnaire was therefore despatched to 119 persons, with stamped, addressed envelopes for return.

Only 45.4% responded. Some of these complained that they did not have time to complete the questions, or that the questionnaire was too long, others that they needed their notes or other reference material to answer some of the questions. However, the responses received were fairly representative of the participating countries, the organizations that had sponsored participants, and the main areas of professional specialization.

Data processing

The information from the returned questionnaires was broken down into 57 items, which were fed into a computer for processing.

Data analysis and interpretation

The personal acquaintance of the evaluator with the project was an advantage in overcoming the shortfalls usually encountered in external evaluations. His consultation with trainees through interviews, and his direct experience contributed to creating a clear picture of the project. This highlighted its strengths and weaknesses, while maintaining a high degree of objectivity and integrity.

Evaluation report

The final report provided a complete description of the implementation of the training project and of the Action Training Model which it developed, emphasizing its characteristics (integration of theory and practice, team teaching, learners' participation, and in-built evaluation). The findings of the study include quantitative and qualitative information regarding the performance of the training programme and the follow-up activities, and render an account of the resources and efforts put into the project during the ten years of its existence.

9.4. External Evaluation

Among the specific aims of the evaluation of training of development workers, H.S. Bhola[6] suggests the following: "providing information to policy makers and planners as regards the overall training policies, designs, patterns of recruitment, role definition, performance in the field by incumbents, institutional settings of training and the total allocation of resources".[7]

Evaluative information on these aspects should help decision-makers to develop better policies and plans for training.

The type of internal evaluation stressed above, which is a continuous process built into the development of the training curriculum, has a formative purpose and emphasizes self-evaluation by trainers and trainees. It should yield information on all those relevant aspects, such as policy, design, patterns of recruitment of trainees, etc. However, this type of evaluation has not been a frequent practice.

External evaluations of training programmes, usually carried out by specialized institutions or experts in the field of evaluation, have been useful for decision-making and accountability. These studies, besides providing feedback on various aspects, enhance the credibility and value of the training if its impact can be shown, and thus contribute to better planning and allocation of resources. External evaluation is essential in cases where a project has problems which an internal evaluator might have difficulty handling.[8] Most of these studies, having a summative purpose, take place towards the end of the implementation of the training programme and/or some time after the completion of a cycle in order to determine long range learning outcomes and the impact of training on the quality and effectiveness of the literacy and adult education programmes. However, they should be specially useful if realized during the implementation of the training.

During face-to-face training sessions, evaluation studies on various aspects of the training may be carried out by external evaluators in order to determine the effectiveness of the training in enhancing the trainees' competencies and promoting the desired attitudes. They may also provide feedback on the training process, including academic and administrative aspects. A brief decription of an external evaluation of training programmes for adult education workers, carried out by the Madras Institute of Development Studies in 1981, is presented on pages 124-125 as an illustration.[9]

APPRAISAL OF THE PROGRAMMES FOR TRAINING ADULT EDUCATION OFFICERS IN TAMILNADU, INDIA

Aim

The evaluation study, confined to the training provided to supervisors and animators on a sample basis, was intended to examine how far the training programmes had followed the guidelines on training and with what consequences.

Objects subject to evaluation

Evidence was gathered on:

1. the relative emphasis given to the components relevant to awareness generation, upgrading of functional skills and imparting of literacy skills
2. the variety of methods used in training
3. the atmosphere prevalent during the training programme
4. the perception of trainees regarding the programme

Methods

1. Participant observation methods were used in the study. Two training programmes, one for supervisors and another for animators were attended by an evaluator. In addition, two other programmes were attended by one evaluator each for two days. The personal observations of the training process by the evaluators were recorded. They noted:
   - the nature of the interaction between trainers and trainees
   - the types of question raised and responses given
   - comments of trainees outside the work sessions
   - atmosphere of the meeting
   - personal impression about effectiveness of communication channels
   - relevance of contents
   - whether the schedules were followed and time was appropriately used
   - whether participation was encouraged and involvement was attained
   - etc.

2. Information was collected, before and after exposure to the training programme on 155 animators in 4 training locations and 12 project supervisors. The change of values and attitudes was regarded as an indicator of the effectiveness of the training.

3. Self-administered questionnaires returned by participants at the end of the events provided feedback on various aspects such as:
   - relevance of the contents
   - adequacy of duration
   - competence of resource persons
   - trainees'assessment of each topic
   - appropriateness of the methods
   - appreciation of timing

4. Trainees were also asked to make suggestions and present their own model of a desirable training programme.

Limitations of the methodology

The evaluators indicated as main methodological limitations the following:

1. While large enough in size, the sample was not selected on the basis of statistical consideration, but chosen from the point of view of convenience in reaching training location.

2. It was not possible to exercise control over the respondents consulting each other while responding the evaluation instruments.

3. No pre-testing of the tools was possible.

This type of study often shows a lack of correspondence between those elements of training which are favourably regarded, and a generally higher degree of satisfaction expressed by trainees than by evaluators. This fact suggests that different types of indicator may be used by external evaluators and participants when evaluating the training programmes. Hence, there is a need to involve trainees in establishing the criteria for evaluating the various aspects of the training, and thus the importance of incorporating evaluation activities in the training curriculum design is stressed.

9.5. **The Evaluation Design**

Above all, the evaluation approach proposed for evaluating the training programme should be consistent with the principles underlying the training.

An evaluation design comprising suggestions for carrying out built-in internal evaluation during the whole training process should be part of the training plan. All those involved in planning and implementing the training should also be involved in its evaluation.

The general need for evaluation has been recognized for a long time, and largely summative evaluation studies have been carried out parallel to training or as a post-training activity. Such evaluation has frequently been part of the general evaluation of literacy and adult education programmes. However, only some relevant aspects have usually been examined.

Most training programmes have not incorporated a comprehensive evaluation process as part of the training plan, and evaluation, if any, has been carried out in a rather unsystematic way, often informally. There is a need to consider emerging practices, especially those following a participatory approach, and to build them into the training curriculum designs.

Evaluation studies, whether internal or external, conducted during training or after, require the preparation of an evaluation proposal for decision-makers in charge of the training. The resources and budget for the evaluation should be presented as part of the training plan, but planners should make sure that these are available for the evaluation requirements right from the beginning.

It is suggested that the proposal of the evaluation design include the following elements:

- A brief description of the training programme: its context, setting, approach and organization
- The aims of the evaluation study
- A brief statement of the evaluation approach
- Guiding questions or hypothesis
- Specifications of the objects to be evaluated and the aspects of these on which the evaluation will focus
- Criteria for comparing the evidence gathered (to be discussed with those concerned at appropriate times)
- Steps to be taken in carrying out the evaluation, and a time chart
- Brief enunciation of procedures, methods, techniques and tools
- Plans for gathering information, interpreting results and reporting
- Resources: human, bibliographic, equipment, sources of data, etc.
- Budget
- References

The approved design should guide the evaluation process. It helps in organizing the evaluators' own thinking, in classifying technical and material needs, and in taking stock of available resources, and it may be useful in establishing communication with administrators and other interested parties.[10] When writing evaluation reports, whether periodically, during the development of the training, or as a final overview of the training programme, the design should refer to all the aspects foreseen and allow for new aspects which emerge whilst the training and the evaluation itself are carried out.

References

1. Dave, R.H. "Designing a System of Evaluation and Monitoring for Literacy and Post-literacy Programmes." Hamburg: Unesco Institute for Education, mimeo, 1985.

2. Dave, R.H. "A Built-in System of Evaluation for Reform Projects and Programmes in Education." *International Review of Education* 26 (4) pp. 475-482.

3. Stanley, L.A. *Guide to Evaluation of Training*. 2nd Edition. Lubljana, Yugoslavia: International Center for Public Enterprises in Developing Countries, 1987.

4. Society for Participatory Research in Asia. *Training of Trainers. A Manual for Participatory Training Methodology in Development*. New Delhi: SPRIA, 1987.

5. Society for Participatory Research in Asia (see Reference 4).

6. Mulusa, T. *Evaluation of Basic Education and Development Training Programmes. Summative Evaluation of a Training Project (1979-1989)*. Bonn: DSE, 1989.

7. Bhola, H.S. *Designing and Evaluating Development Training Programmes*. Bonn: DSE, 198O.

8. Mulusa, T. (see Reference 6).

9. Mathur, R.S. "Adult Education Programme in Tamilnadu. An Appraisal of the Programme for Training the Functionaries. (A Summary)". Madras: Madras Institute of Development Studies, mimeo, 1982.

10. Bhola, H.S. (see Reference 7).

Part III

ORGANIZING AND IMPLEMENTING TRAINING PROGRAMMES

CHAPTER 10

DECISIONS ON THE ORGANIZATION OF THE TRAINING AND THEIR IMPLICATIONS FOR ITS IMPLEMENTATION

The curriculum design is the result of the planning phase in the process of curriculum development. The plan is presented as a proposal to be implemented according to the concrete situation of the target clientele. Implementation is the next phase of the process. It entails conducting the training programme, which requires careful organization.

The organization of the training programme to be implemented must take into account decisions generally made during the pre-planning phase, based on the in-built evaluation component of curriculum development. These refer to the necessity of providing training at different levels, and to whether activities should be organized at various stages of the literacy/adult basic education programme or will take the form of a continuous process; decisions also refer to the duration of the activities and the mode of provision or modality of the training (face-to-face or distance training). These types of decision are generally based on the context analysis made before, which not only should include a global consideration of the socio-economic, cultural and political context (at national, regional or local level) in which the development programme takes place, but also take into account the nature of the programme (basic literacy, functional skills, basic education, health, community development, etc.) and its subjacent ideology, the number and type of personnel requiring training and the resources available.

Although decisions on modalities should have influenced the recommendations for selecting strategies and methods, and the selection/production of material, the curriculum plan may include alternative proposals for delivering the curriculum to make it more flexible. These may then be presented for further consideration and decision-making regarding the organization and implementation of the training programme.

The organization of the programme also requires a clarification of the roles and functions of the trainers in charge of the training activities, the planning of specific events to ensure the multiplier

effect which is usually needed, and the planning of administrative support, including budget.

Decisions on the modality of training and the need to organize it as a continuous process, usually comprising several phases, are dealt with in this chapter.

10.1 Two Main Modalities of Training

A training modality is conceived of here as the general approach used in organizing the curriculum delivery, comprising technical (pedagogical) and managerial dimensions. Two main modalities, which may adopt different organizational and administrative patterns, will be considered: face-to-face and distance training.

Experience shows that *face-to-face interaction*, taking different forms such as courses, workshops, seminars, study visits, etc., is the training modality preferred both by trainers and trainees.

The generalized use of face-to-face training, which is based on the interaction between the trainer(s) and trainees and among trainees is founded on the advantages of this approach. Some of these are worth mentioning:

- It allows greater participation of trainers in all aspects of the training. Trainees may be directly involved in re-stating the proposed objectives and content of the curriculum, as well as in discussing strategies, methods and timing on the basis of the analysis of their actual training needs and how the training process is being developed.
- It provides opportunities for modelling teaching (facilitator's) behaviours, which trainees will probably use immediately after the training in their daily practice.
- Group work may be utilized at its full potential for the exchange of experiences and to create a favourable learning environment.
- Much incidental learning is likely to occur when experiences are shared as a result of the participants' daily involvement in social contact.
- Direct feedback and reinforcement can be provided immediately in various forms by trainers and trainees.

- If the meeting is residential, participants concentrate on the training activities and may devote all the time and energy required for learning to take place.

Face-to-face interaction may be organized following different patterns such as the following:

- *Hierarchical training aiming at a multiplier effect*: this consists of successive training events for different categories of personnel in the descending order of the hierarchy of levels in which the literacy/adult education programme is organized.
- *Peer training*: coordinators at a given level of the structure are trained and in turn are given the responsibility for training colleagues at the same level. This pattern also pursues a multiplier effect.
- *Mobile training teams:* teams of trainers conduct training programmes in different locations to cover all the personnel requiring training.[1]

However, since the number of personnel in need of training is constantly increasing and they are spread over widely separated locations, there is a shortage of resources (human and financial) that limits the extensive use of face-to-face interaction. *Distance training* has therefore become a convenient alternative modality of offering adult education practitioners training opportunities.

The decision to have recourse to distance training is not only taken when large numbers of personnel need to be trained and resources are scarce. Distance training is equally appropriate for providing continuous training through correspondence courses using self-learning material, radio and TV programmes, and other printed material such as training journals, bulletins and newsletters, which foster self-directed learning.

Distance training must rely on printed material, occasionally supported by audio-visual material and technological media. The separation of trainer and trainees distinguishes it from training based on face-to-face interaction. It requires, thus, more self-discipline and self-direction in learning on the part of the trainees. A tutoring system is helpful for providing appropriate feedback. Supervisory visits, correspondence and telephone calls may be ways of organizing this.

Some distinctive patterns in the organization of distance education for the training of literacy and adult education workers are:

- The self-learning module: this pattern provides training materials in the form of modules prepared at a central level and distributed for self-training. The modality generally incorporates a feedback system enabling the trainees to evaluate their own learning.
- Correspondence training: learning materials are sent to trainees via the postal service. It includes a feedback mechanism for evaluation.
- Training via educational radio or television: training programmes are transmitted regularly at scheduled times which are announced in advance. Trainees may meet in groups to listen to or watch the programmes, or may do so independently. This pattern should be supplemented by printed resource material distributed before programmes are broadcast.[2]

Distance training very often incorporates some type of short meetings in which face-to-face interaction between trainees and/or with a tutor takes place. These meetings should be used to promote mutual learning, the type of learning that is enhanced through group discussions and teamwork.

A combination of several phases of face-to-face interaction and distance training has proved to be appropriate when training is provided in various phases, including initial and in-service training.

10.2 **Training as a Continuous Process**

Although training may be carried out as one-shot experiences before the trainees' involvement in literacy and adult education work, it has been realized that continuity in training is needed for a solid formation, confidence and enhanced performance. Decisions on the organization of training should take this into account.

Pre-service training is usually not enough. The training of personnel usually requires several phases. The duration of *initial training*, as reported by various countries participating in UIE studies, varies from 2-3 days to 30 days. Unfortunately, large scale literacy and adult education programmes cannot afford to offer training activities of more than a one or two-week duration. Some

reasons are the large number of personnel involved, the high costs and the fact that most of the trainees, particularly when involved at the grass-roots level, are part-time workers who cannot abandon their principal occupation to attend training events for long periods. However, they lack the necessary knowledge and competence required in literacy and adult education. In view of these limitations the training programme should be planned taking into consideration the real situations faced. Short initial training of one or two weeks' duration should then be just the beginning of a continuous training process. It should be followed by *in-service training*, which may provide the learning "on the job" that is more useful for dealing with concrete problems encountered in daily practice.

Appropriate supervision through *supervisory visits* by field coordinators and other senior personnel provides the necessary orientation to educators, enabling them to overcome the inadequacy of initial training when facing specific difficulties. It is an important means of in-service training. These visits should constitute occasions for reflection on the educators' roles and for deciding on alternative practical solutions to problems, rather than being inspection visits. Teaching methods may be discussed as well as the use of learning aids. Supervisors may give appropriate feedback on the actual performance of the literacy and adult educators, and may propose ways to improve it. They may also offer demonstrations of how to conduct sessions with adult learners.

Written material such as bulletins, newsletters and journals geared to adult education practitioners and brought out regularly by relevant organizations may be used for self-training by adult educators. A number of experiences are available all over the world in regard to the use of training journals. These not only present theoretical matters, but usually report innovative experiences carried out by agencies and individuals in the field, for the benefit of a larger group reached through the journals. Knowledge about other experiences often promotes creative thinking among grass-roots level personnel who may want to initiate similar work. Readers may also be encouraged through the journals to communicate their own practices and to ask for advice on solving specific problems. Thus, such means become a forum for personnel to share knowledge and experience. Training programmes may include the production of this type of material to be used for continuous training purposes, which requires appropriate planning and organization in order to promote its utilization.

Similarly, distance training through *radio or television programmes* may be organized to help field personnel to solve their day-to-day problems. Grass-roots workers can be encouraged to write to the personnel in charge of these programmes about their experiences and problems. The time of the broadcast/telecast should be regular and made known to everybody concerned.

Refresher training in the form of recurrent workshops, seminars or courses should complement the group experience provided by initial training. Planning for refresher training can begin with further needs assessment during the initial training itself, when trainees realize that training is a long process, not only of competence-building, but also of attitude change, which requires continuous learning and commitment. Supervisors can also assess the need for further training. Their comments should provide inputs for deciding on the content of refresher training programmes.

An example of a training programme which combines initial and periodical in-service training is the Bojo Negoro Training Model developed in Indonesia for the training of fieldwork coordinators (peniliks) of the community education programme in charge of organizing income-generating learning groups.[3]

Training is provided through a field-based (decentralized) design prepared at the district level. It intends to train the peniliks in forming and supporting the income-generating learning groups. The model was designed as a total six-month training programme comprising in-house initial training, monthly meetings with training staff and peer meetings in small area groups for joint problem solving. It has developed training materials organized in learning modules which include a statement of learning objectives, time and materials needed, description of the learning activities and directions for the facilitator or trainer. In addition, there are self-learning modules for peniliks focusing on common problem areas: management, book-keeping, marketing, credit unions and cooperatives. The implementation of the model is summarized on page 137.

Since this comprehensive six-month program for peniliks requires skilled and knowledgeable trainers, the model also includes a guide for training facilitators. This guide is designed for use by provincial staff in preparing district staff as facilitators for penilik training. Thus, the model contains three sets of materials:

THE BOJO NEGORO TRAINING MODEL (INDONESIA)

Pre-assessment:	Peniliks complete information forms about potential income-generating groups in their area before initial training.
Initial training:	Peniliks receive five days of in-house training by PENMAS district staff on forming groups.
Two weeks later:	Peniliks meet in small groups for joint problem solving.
Month 1 training:	Problem solving and planning; training focusing on management. Self-instructional module on management for field implementation.
Two weeks later:	Peniliks meet in small groups for joint problem solving.
Month 2 training:	Problem solving and planning; training focusing on book-keeping and budgeting. Self-instructional module on book-keeping and budgeting for field implementation.
Two weeks later:	Peniliks meet in small groups for joint problem solving.
Month 3 training:	Problem solving and planning; training focusing on marketing. Self-instructional module on marketing for field implementation.
Two weeks later:	Peniliks meet in small groups for joint problem solving.
Month 4 training:	Problem solving and planning; training focusing on credit unions and cooperatives. Self-instructional modules on possible formation of credit unions and cooperatives.
Two weeks later:	Peniliks meet in small groups for joint problem solving.
Month 5 training:	Problem solving and planning; training focusing on evaluating progress. Self-instructional modules on evaluating one of their income-generating groups.
Two weeks later:	Peniliks meet in small groups for joint problem solving.
Month 6 training:	Problem solving and planning; training focusing on evaluation of six-month programme and recommendations for the future.

1) For the provincial staff: A Guide for Training Facilitators, to be used in preparing district staff in training peniliks
2) For the district staff: A Facilitator Handbook, to be used in training peniliks in the six-month program
3) For the peniliks: A Penilik Handbook, on forming and supporting income-generating groups

10.3 Special Training for Middle Level Personnel

Planning decisions must also be made regarding the training of personnel working at the middle level. Functionaries working at state or district levels usually also need refresher training opportunities to deepen their understanding of the literacy and adult education programmes, to discuss new approaches, to share innovations in field practice as well as to analyse further national and international developments with a view to renewing their professional competence.

Regular meetings at regional (sub-national) or national levels may provide opportunities for refresher training. In addition, special training programmes may be organized to help these personnel specialize in certain areas such as curriculum development, preparation of material, use of mass media, population education, monitoring and evaluation, etc.

Specific curricular designs are needed for each type of training activity when new training needs emerge through the evolution of the literacy and adult education programmes.

Training for key personnel at national and middle levels has attracted great attention from international agencies, which have developed special arrangements to assist developing countries in the struggle against illiteracy and the provision of basic level adult education.

In this regard, the *Field Operational Seminar* (FOS) is worthy of note.[4] The FOS provides intensive training in actual working conditions for a period which may vary from 10 days to 4 weeks. It was designed by Unesco for specialists, functionaries and teachers involved in literacy programmes for the acquisition of basic concepts of functional literacy so that they can "speak the same language" after sharing a common experience. It emphasises the activities carried out in the field by trainees who actually experience real-life situations. They are thus actively involved in their own learning and acquire knowledge and skills in the application of the methods and

strategies about which they learn. FOS have been extensively used for training in specialized areas (e.g. literacy programmes planning, preparation of literacy material, evaluation, post-literacy work, etc.). Many countries have organized the training of middle level staff on the basis of the expertise gained at the international level with Unesco support. An example of such a workshop is given on the next page.

Another variation practised is the *Mobile Field Operational Seminar*. It is based on the assumption that personnel at middle and national levels have normally a good educational background and experience. They can learn a lot by visiting another country as a member of an international team consisting of participants from two or three countries. They visit selected programmes in the host country and gain valuable experience by interacting with each other and the people working in the programmes visited. Very often, at the end of the visit, which lasts two or three weeks, participants prepare a follow-up plan of action for their respective countries. They are expected to apply the innovative techniques observed to their own situations.

In Latin America the Training Network for Training and Special Support for Literacy and Adult Education (REDALF) has promoted this type of exchange training for periods of two to three weeks. Brasil, Colombia, Cuba, Mexico and Nicaragua have received groups of key personnel, working in literacy and adult education, from several countries to share their experiences. The German Foundation for International Development (DSE) has organized a similar type of training with several countries, keeping in mind the needs and requirements of participants. The duration in this case is from one to two months.

This type of placement training programme is also used within countries to train middle level personnel, for example, in India, by the Directorate of Adult Education, in collaboration with State Departments of Adult Education and State Resource Centres. The period of placement training is about ten days, after which the participants are required to prepare a report of their learning for application to their own situation.

FIELD OPERATIONAL SEMINAR

Based on the premises of the Operational Seminar Unesco experts organized a two-week workshop for middle level administrative personnel in Ethiopia in 1981.[5] It focused on the planning and management roles of these functionaries. Group work was widely used, and considerable emphasis was given to the use of case studies prepared by the participants. These were the basis for reflections on the experiences from the different countries participating in the workshop. The programme also provided special interventions by resource persons.

The preparation of the workshop followed the steps listed below:

1) Defining objectives
2) Selecting appropriate methodology
3) Describing the methodology and its sequence
4) Planning organizational arrangements corresponding to the methodological approach
5) Selecting participants
6) Selecting and involving resource persons

The programme has the following sequence:

1) Group formation
   - self-introduction
   - election of office bearers
   - election of steering committee
   - provisional formation of work groups
2) Programme sharing
3) Presentation by resource person: development and literacy
4) Presentation of country experiences in group work
5) Presentation of group reports and identification of issues for training
6) Field visit (observational) - one day
7) Report of field visit
8) Presentation by experts (evaluation, monitoring, research)
9) Presentation by experts (cost financing)
10) Presentation by experts (training of instructors)
11) Identification of projects by participants
12) Group work on projects
13) Concluding discussion on case studies
14) Evaluation of the workshop

References

1. Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific. *Manual on cost-effectiveness of training modalities in population education*. Bangkok: PROAP, 1988.

2. See Reference 1.

3. Centre for International Education. *Indonesia: Implementation of a Large Scale Nonformal Education Project*. Worcester, Mass.: Commonwealth Press, 1982, pp. 62-63.

4. Hamadache, A. and Martin D. *Theory and practice of literacy work: policies, strategies and examples*. Paris: Unesco; Ottawa, Ont.: Canadian Organization for Development through Education, 1986.

5. Bordia, A. and Carron, G. *Training of Local Level Administrative Personnel in National Literacy Programmes*. Paris: IIEP/UNESCO, 1981.

CHAPTER 11

THE TRAINERS AND THE IMPLEMENTATION OF TRAINING PROGRAMMES

11.1 The Trainers' Roles and Responsibilities

Basic to the implementation of the training curriculum is the role of the trainers. Trainers of adult education practitioners have a key role to perform in reflecting the attitudes and values which are promoted through adult education programmes. They must also possess the necessary knowledge, teaching skills and management abilities for organizing and carrying out the training process.

Trainers of adult educators are not persons who will tell the trainees what to do, when and how to do it. They share with them what to do, they decide with them when to do it, they demonstrate how they do it and expect from the trainees opinions reflecting how they think it should be done and the expression of how they would like to do it. Trainers learn with the trainees and from them. While they are leaders, they should help trainees to become leaders. As facilitators of learning they should be open to receive suggestions, and should build a climate of openness and mutual respect, a free atmosphere in which the trainees feel eager to learn, share experiences, express opinions and suggestions, evaluate and be evaluated.

Self-preparation by the trainers is necessary if they are to assume appropriate roles before, during and after the training activity. Their roles before training are those of a training designer and organizer. During the training they must act as facilitators in guiding the learning process, as counsellors in supporting individual trainees and helping them to assess their potentialities and personal competences, as evaluators of the training process, and as administrators in managing all aspects related to the programme. Their post-training roles are those of report-writer and coordinator of follow-up action, including evaluation.

Trainers' major responsibilities, and the competencies required to assume these, are presented in Table 9, drawn from a training programme for trainers in India.

Table 9. *Major Trainer Responsibilities and Related Competencies*

RESPONSIBILITIES	KNOWLEDGE	AWARENESS	SKILLS
1. Identification of trainees' needs	Context of trainees and their work, methods of needs assessment, methodology of participatory training	Learning needs, potential and limits of training, social system	Sensing, analytical, survey, synthesis
2. Designing the Training Programme	Framework for defining training objectives and content sequencing, training materials, resource persons	Sensitivity to group of learners, content linkage and sequence	Designing, use of methods of needs assessment, flexibility in planning, language, preparation of materials
3. Trainer preparation	Content knowledge, sources and resources for self-development	Self-strengths and weaknesses as a person and trainer, learning orientation	Self-learning, growth, confidence building
4. Administration	Facilities needed and available for training	Learners' requirements and learning environment	Administrative/managerial, anticipatory
5. Trainer role (during training)	Principles of adult learning, group functioning, contents training related to training	Group dynamics, trainer-trainee relations and differentials	Use of self as a model, interpersonal competence, communication, listening, involving/motivating learners, inspiration/leadership, energising, openness to learning, summarising, group facilitation, use of methods flexibly
6. Organising (during training)	Locally available facilities and resources	Participants' anxieties and concerns	Organisational (time management, tact, foresight)
7. Monitoring and evaluation	Methods of ongoing monitoring and evaluation of evaluation	Issues needing individual and/or group monitoring	Collecting and analysing information, recording, use of different methods
8. Follow-up	Follow-up framework and methods	Potential for follow-up, learning-in-action support needed by individual and groups	Analytical, use of methods flexibly, writing reports

Source: Society for Participatory Research in Asia. *Training of Trainers. A Manual for Participatory Training Methodology in Development.* New Delhi Society for Participatory Research in Asia, 1987, p. 11.

Besides using their theoretical background and experience, trainers should make a field visit to the actual programme, and reflect on it and its context. This visit, to be incorporated in the planning of the training programme, is necessary for an understanding of the situation in which the trainees will be required to work.

In addition, trainers should jointly discuss the objectives and content, and the various strategies, methods and techniques they will use. They should also agree on the responsibilities each one will assume, since mutual understanding among members of the training team is essential.

The trainers in charge of the training programme are themselves resource persons, guiding the trainees during the training. But, since the very nature of adult education is multi-sectoral, resource persons from development agencies in the fields of health, agriculture, labour, etc., may be needed for the training programme. They should be contacted in advance by the organizers and should be briefed so that they become acquainted with the training programme. The trainees should be informed of the particular role of the agencies involved and the types of input these resource persons are expected to provide. The participation of these resource persons should enable literacy and adult educators to demonstrate the linkage between their specific functions and other development tasks.

11.2 **The Training of Trainers**

Only recently have most developing countries had institutions (universities, teacher training colleges, specialized institutes) providing training in adult education. For this reason literacy, post-literacy and continuing education programmes have organized ad hoc training programmes for the personnel involved at the different levels, and one of the functions of the staff at national and middle levels has been that of training adult educators. Self-training has been necessary for them to undertake their tasks as trainers. A number of key personnel working at national and middle levels have had the opportunity to follow degree programmes at the universities and many have received some training organized by international and regional agencies interested in development programmes in the Third World, such as Unesco, FAO, WHO, CREFAL, ASFEC, etc. Field operational seminars have been widely used for the training of trainers.

Because of the wide developmental scope of the programmes in the field of literacy and basic level adult education, the training of trainers must be comprehensive regarding all the aspects of the programme(s) being carried out, must take into special consideration the diversity of local situations and the heterogeneity of the population served, and must model the training processes which the trainees should in turn conduct.

Trainers of trainers should, then, be functionaries who have acquired a broad experience in the field of literacy and adult education, should want to share their knowledge and expertise, and should be able to conduct the training in a way the future trainers feel is appropriate to the principles guiding the training of adult educators and of adult education as well.

In view of the scarcity of trained personnel for carrying out training in literacy and adult education programmes, the search for a multiplier effect has been a feature of most training programmes. This carries the implication that the training provided to national and middle level functionaries (and even programme coordinators working at the grassroots level) should enable them to share their experience, and in turn to train others at a lower level until those who work directly with the target population of the programmes are reached. This is shown in Figure 10 on page 146.

The training of trainers who are aiming to attain a multiplier effect may succeed in solving the immediate difficulties of training in adult education programmes caused by a scarcity of human resources and large turnover. However, the quality of the training chain may easily deteriorate at any of the levels of the process, and the final product of this "assembly line" will often not conform to the expected performance.[1]

In order partly to overcome this shortcoming, it has been found appropriate to use printed materials as well as properly tested and validated audio and video tapes. This guarantees greater reliability in delivering the curriculum.

On the other hand, an alternative way of developing more relevant and responsive curricula may be through participation by the trainees at each level in deciding on curriculum objectives, contents and methods in order to guarantee the pertinence of the training to the participants' needs and expectations as well as institutional interests. It requires, however, a more general, comprehensive and open-ended preparation of the training by the trainers, since the true

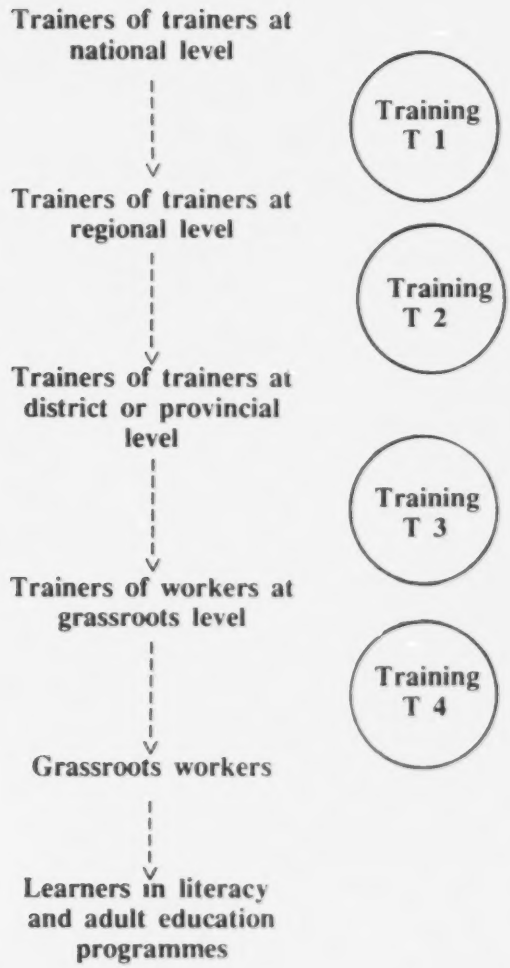


Figure 10: *The training-learning chain in literacy and adult education programmes.*

Source: adapted from Bhola, H.S., *Designing and evaluating development training programmes*. Bonn: DSE, 1980, p. 25.

possibilities will only become apparent in a programme tailored to a particular group of trainees.

This may lead to the need to propose a common core content in the training curriculum for each level of trainee, and optional content from which to choose in specific situations.

An example of participative planning and implementation of training related to action, which has been used for the training of trainers and seeks a multiplier effect, is the Action Training Model (ATM) developed under the aegis of the German Foundation for International Development (DSE), a summary of the main features of which is given on pages 148-149.

Some national and middle level personnel, conscious of their responsibility for training grassroots level literacy and adult educators, have organized self-managed training programmes to acquire the necessary competence both in knowledge and training skills. For instance, in Colombia, where the national orientation of adult education emphasizes participation and self-management at regional and local levels, two regional training teams of the Literacy and Adult Education Programme have reported[2,3] how they organized, independently, self-managed training programmes on the basis of the analysis they made of their training needs. They have become agents and actors of their own training. They have made contracts with NGOs, universities and other specialized training institutions in order to develop training activities (mainly workshops) in specific subjects such as popular education, development work at the community level, popular culture, participatory action research, food preservation, etc. They have also organized self-training sessions based on the printed material published by different organizations and institutions. In the case of Bogotá they have also negotiated with the Department of Education at the regional level in charge of the administration of the career development of teachers so that credits could be awarded for participating in these self-managed training activities.

THE ACTION TRAINING MODEL (ATM)

ATM combines international assistance with long-term commitments by all stakeholders, leading to the transfer of responsibility to national professionals for the institutionalization of the training. Originally conceived for the in-service training of evaluators and trainers in evaluation of development programmes, it has also been used to conduct training in other areas such as designing distance education material, writing follow-up books for new literates and radio support for literacy programmes.

In its current structure[4] ATM takes the form of a one-year training cycle consisting of three workshops or two workshops and a panel in the middle. Workshops are typically of two-week duration. The cycle includes two periods of time back home in which action planned in the workshop is put into practice.

The annual training cycles overlap: the third workshop of one training cycle is the first of the following cycle. This arrangement enables outgoing trainees to experience a sense of closure and to prepare another action plan in which they will work independently. They also play facilitating roles, sharing their experience with beginners. This enables them to conduct a similar training process.

ATM requires an effective pre-preparation of the workshop by the trainers, which demands the development of a handbook for each workshop. This handbook enables participants to see the relationship between the possible content of a comprehensive introduction to the topic, and that part of the content which they choose for the workshop. Some features of the workshops are briefly described below:

- The workshop is re-invented through participative planning which includes trainees, local trainers, organizers and representatives of sponsoring institutions.
- The workshops attempt to change the aggregate of participants into a cohesive community of learners engaged in open learning. Being held in retreat, the workshops create an appropriate atmosphere for the sharing of expectations and experiences. This reinforces the sense of equality and mutuality among all trainers and trainees. Expectations and needs, as well as the emerging structure of the curriculum, are displayed on the walls of the site so that it is evident to participants what progress is being made, and what gaps remain.

- Training is offered through learning by doing (developing a proposal for action on the theme of the training) in varied learning settings: plenary sessions, small groups and individual work, and individual tutoring.
- Control of the content and structure of the training is held by the trainees through a steering committee used as a mechanism for communication and formative evaluation.

ATM has been developed through work in several African countries. In Kenya and Botswana in particular, the national agencies participating have taken full responsibility for evaluation training with a multiplier effect. The summative evaluation of the project in Kenya (1979-1989) highlights as positive features of the model the provision of a balanced mixture of theory and practice, the presentation of the subject matter in a logical sequence, and the encouragement of mutual support among programme participants.

The main weaknesses of ATM revealed by this evaluation study were the high drop-out rate, the fact that the teaching process was slow, and the difficulties in supervising field-work.[5]

References

1. Ouane, A. Alphabétisation et formation des formateurs: l'éxperience de l'Afrique francophone. *International Review of Education* 30 (3), 1984, pp. 329-350.

2. Secretaría de Educación de Bogotá. División de Educación Comunitaria. Informe de Actividades 1989. Bogotá: División de Educación Comunitaria, 1989. Mimeo.

3. Secretaría de Educación del Departamento del Meta. División de Educación de Adultos. Informe de Actividades 1989 y Programación 1990. Villavicencio: División de Educación de Adultos, 1990.

4. Bhola, H.S. Evaluation of Literacy and Development Projects, Programmes and Campaigns. Bonn: DSE, 1989. Mimeo.

5. Mulusa, T. *Evaluation of Basic Education and Development Training Programme. Summative Evaluation of a Training Project 1979-1989*. Bonn: DSE, 1989.

CHAPTER 12

ADMINISTRATIVE ASPECTS OF THE TRAINING PROGRAMMES

Most of the training for literacy and adult education practitioners has been organized as ad hoc programmes, built into the existing literacy and/or adult education programmes. However, some administrative structure should support the implementation of the training programme. Administrative staff will be needed to help trainers organize the training. A communication system comprising all the levels of the administrative structure should be established.

There is usually no separate budget for the training of literacy and adult education personnel. It is generally included in the overall budget of the literacy and/or adult education programme. Trainers must make sure that an adequate amount is included for the provision of initial and in-service training as well as for the evaluation process. The budget must be available in time for each type of activity. These planning decisions are important in organizing and implementing the training.

12.1 **Administrative Aspects of Face-to-Face Training**

Administrative aspects should not be neglected when organizing face-to-face training events. It is necessary to ensure that appropriate physical facilities are provided when trainees meet for training. Resources such as space needed, equipment, different types of teaching/learning aid and stationery should be determined in advance and available when required.

Organizers usually write a letter inviting the participants to the training activity. The letter should contain:

- A general background of the training programme and precise information such as programme objectives, contents, duration and timing
- Overall methodological approach
- General information about the venue

- Management aspects such as travel experiences, residential arrangements, when the participants should arrive, whom they should report to, and
- Request for any information or write-up sought from the trainees or any documents needed

If documents have to be read by the participants before the training event, these should be delivered well in advance.

Material to be distributed during the training must be ready. When and how to use it should be decided when the trainers plan the programme. Some rough idea of the material which is to be produced during the activity is given in the group work or industrial work to be assigned. Arrangements to have copies of these assignments for distribution should be made.

A small display of documents, books, journals, posters and charts, which illustrate the topics under discussion, should be arranged for motivation and further understanding.

If a field visit is included in the programme, it should be properly planned, providing the hosts with the necessary information about the nature of the training programme, the number of participants, their general characteristics or background, and the time to be spent on site. Time of arrival and departure as well as what is to be observed and commented upon in the field visit should be agreed with the people in charge. Necessary means of transportation should be ensured.

Some practical hints on organizing administrative aspects of an Operational Seminar to train literacy workers are given by Clerck:[1]

1 *Organizing committee*
- An organizing committee should be responsible for detailed preparation of technical and material aspects of the seminar. All organizations participating in the seminar must be represented in the committee.

2 *Location of the Operational Seminar*
- The Seminar activities must take place in an area where literacy is to take place.
- Practice takes into account the need for accommodation and installations. The use of training centres or teacher training schools during holidays is advantageous.

3 *Choice of localities for practical activities*
- Villages chosen for activities should be accessible by car and be situated at not more than eight to ten kilometres from the base.
- Literacy classes should be operating so that whatever is started during the seminar, continues after.

4 *Accommodation*
- Housing and food on the premises for all participants must be arranged.

5 *Premises and furniture*
- One spacious room for plenary sessions and rooms for each working team, but also for supporting staff (administration, secretariat).
- Facilities for audiovisual presentation and for reproduction of documents.
- Availability of a sufficient number of chairs, tables, blackboards, flip charts, etc.

6 *Equipment and supplies*
- The necessary equipment and supplies for the secretariat, audiovisual and document reproduction sections must be available.

7 *Transport*
- Arrangements for transportation are necessary (a minibus meets the need).

8 *Administrative staff*
- The staff required for administration and secretarial and reproduction work should be appointed.

9 *Preparation of technical documentation*
- Two types of document should be available beforehand to facilitate participants' work:
  i) The first type of document relates to the development scheme within which the literacy training programme is taking place.

ii) A second type of document provides information on existing educational institutions - connecting adult education with literacy work - and is intended for the personnel of the development programme.

12.2 Administrative Aspects of Distance Training

The administration of distance training poses different types of requirement. There should be sufficient administrative awareness of the need for a managerial infrastructure responsible for the implementation of the programme.[2] It must be capable of producing and distributing the printed material, and of organizing television or radio broadcasts or producing other audio-visual aids and making them available. If the postal service is not efficient or adequate, some other form of distribution of material should be organized to ensure that materials reach the trainees on time.

In addition, a tutoring system is needed to increase the effectiveness of the training. This should be implemented from the beginning of the programme.

Periodical meetings should be organized as part of the distance training. These require appropriate preparation and planning not only to help trainees overcome their difficulties and share their experiences, but also for the systematization and the in-built evaluation of the training process itself. The assessment of the trainees' achievement needs a particularly well-developed evaluation system in distance training, especially if some kind of accreditation is awarded to the trainees. All this in turn may imply the need to provide additional special training to the personnel involved.

12.3 Enrolment and Accreditation

Enrolment and accreditation completely depend on how the training programme is organized and implemented. All functionaries working at the middle and grassroots level in literacy and adult education will eventually or continuously be provided with some training. Training activities are built into the literacy and/or adult education programme at different stages, or are organized as a continuous process, depending on training policy and resources available. However, most of these training programmes or sporadic training activities do not

require prior enrolment, and accreditation, if any, is not usually valid for career development.

Training programmes which provide accreditation certificates usually rely on an achievement assessment system. They also establish entry requirements and/or selection mechanisms. These are usually organized by teacher training institutions (universities, institutes, NGOs) or by the governmental organizations developing the literacy and/or adult education programmes in cooperation with such specialized institutions. A good example illustrating the administrative aspects related to enrolment and accreditation in a distance training programme is provided by the Kenyan Adult Education Teacher Training Course,[3] which is presented in the next chapter.

Notes

1. Clerck, M. de. *The operational seminar: a pioneering method of training for development*. Paris: Unesco, 1976, pp. 55-56.

2. ROEAP/APEID. *Distance Learning Systems and Structures: Training Manual*. Vol. II. Bangkok: Unesco, 1987.

3. Kenya Ministry of Culture and Social Services, et. al. Adult Education Teacher Training Course. Rules and Regulations. 2nd draft. Nairobi: Kenya Institute of Education, 1987. Mimeo.

CHAPTER 13

EXAMPLES OF TRAINING PROGRAMMES FROM SELECTED COUNTRIES

Different approaches to meeting the training needs of the personnel working in adult education have been implemented in specific contexts all over the world. Many of them emerged as solutions to the problems being confronted and developed existing potentialities creatively while taking into account constraints imposed mainly by the scarcity of resources, both human and financial.

The training of middle level personnel has been enhanced by the creation of specialized training institutions at the national level and the growing interest of the faculties of education at the universities, in addition to the existing regional organizations (e.g., CREFAL and CEAAL in Latin America, CARCAE in the Caribbean, ASFEC and ARLO in the Arab Region, AALAE in Africa, and training networks such as REDALF and the training network of APPEAL)[1] and international agencies promoting the training of cadres for development projects in Third World countries. The possibilities of more adequate self-training for these staff have also increased with the broad dissemination of publications in the field of adult education.

Whilst the number of personnel involved at the middle level, and the quality of their training may be considered in general adequate under the present circumstances, most countries need to pay greater attention to the training of literacy and adult education workers at the grassroots level. Innovative experiences which have proved to be efficient should be expanded, while there is still a need for greater creativity in the organization and implementation of training programmes.

A sample of selected experiences is presented in this chapter as examples of the way in which the training of grassroots level personnel and other functionaries has been implemented in different countries. When appraising the experiences as a whole, and the possibility that they could be adapted to a different context, it should be borne in mind that they have been devised to tackle specific problems.

Kenya has used distance education to provide the training required by 3000 teachers working in the adult basic education programme.

This experience constitutes an example of a well-organized in-service training using distance media and supported by face-to-face sessions, which involves inter-institutional coordination.

The problem of the scarcity of personnel to work in rural areas has been tackled in Mali and Nepal, as well as in Thailand. Local community members have been involved, including new literates in the first two cases. The particular schemes tried out in each country have proved the capability of the people to teach their neighbours with small training demands.

The example from Indonesia presents the broad curriculum plan for the training of fieldwork supervisors of community education to help them to organize training activities and carry out their daily job in the villages. Indications of how the trainers should proceed are contained in a Guidebook prepared at the central level in order to ensure consistency and enhance the quality of the training.

A more open curriculum design is used in the National Adult Education Programme (NAEP) in India. The example of participatory training of instructors in the State of Bihar is presented here. It includes the role of a District Resource Unit in organizing and conducting training, and in following up training through supervision.

The need to provide training to all the personnel involved in adult basic education when a new model for primary level adult education was to be adopted for the whole country, was taken into account in the training plan developed by INEA (National Institute of Adult Education) in Mexico. Guidelines and training material were prepared at the national level, while decentralized implementation assigned planning, execution and evaluation to regional and municipality levels.

For a national short-term literacy campaign the training provided at all levels in Ecuador relied on the use of a variety of training material prepared at the central level in order to ensure homogeneity and appropriate quality of the training. Distance training was combined with face-to-face support sessions and the organization of training workshops to procure a multiplier effect. This constitutes an example of a well-organized training effort within a campaign appealing mainly to voluntary participation by students and teachers from the formal system of education.

Colombia provides the example of the contribution of the university to the "formation" - rather than training - of popular educators working at the grassroots level in different areas of development, through a distance education programme.

13.1 KENYA: Adult Education In-service Teacher Training Course through Distance Education[2]

Kenya has developed a programme for the in-service training of teachers involved in adult basic level education using distance media. It is being carried out through the joint effort of the Ministry of Education, Science and Technology, the Ministry of Culture and Social Services, the College of Adult and Distance Education, and the Kenya Institute for Education.

Target Group and Duration

This programme is graded into three stages: Adult Education Teacher I, II and III. Besides the minimum requirements fixed in the rules and regulations of the courses, to be eligible, a candidate must have one of the Kenyan Certificates of Education or their equivalent; he/she should practice teaching adults during the period of training and be recommended by the director of the Department of Adult Education. The duration of the prescribed course of study is three years, and no candidate can sit for the final examination until he/she has completed the three years.

Mode of Delivery of the Curriculum

The training is delivered through correspondence study materials and supported with face-to-face sessions and radio lessons. The entire content is presented in a series of study units distributed by subjects over the three years for self-learning through correspondence. The face-to-face sessions are purely supportive and aim at helping learners and tutors to meet and hold discussions on various topics in each subject. Generally, radio lessons are worked out on selected subject areas to support the overall delivery system.

Content

The content of the curriculum covers eight subjects split into a number of units spread over the three-year duration of the course. Tables 10, 11 and 12 (on pages 158-163) present the subject areas dealt with in each study unit, during face-to-face sessions and in radio lessons each year. Table 13 shows the number of units to be taught in every subject during each of the three years of the course.

Table 10. *Year One: Topics of Correspondence Study Units, face-to-face sessions and radio lessons for each subject area*

SUBJECT	CORRESPONDENCE STUDY UNITS
1. Introduction to Adult Education	1. Adult Education and change 2. Methods of delivering adult education
2. History and development of Adult Education in Kenya	1. Purpose of adult education
3. Psychology of Adult Learning	1. The adult learner
4. Human Relations and Communication Skills	1. Introduction to human relations 2. Cultural considerations in human relations
5. Curriculum Development	1. Meaning and scope of curriculum 2. Meaning and scope of adult education curriculum 3. Different curriculum areas in adult education. Socio-economic factors.
6. Adult Education methods	1. Introduction to Adult education methods
7. Kiswahili	1. Greetings and subjective mood. Noun classes--an overview. Verbs and tenses (na, li, ta) and their negatives. Synonyms and antonyms 2. Noun classes (M-WA; M-MI; KI-VI) Verbs and tenses (Me; hu, ka, ki) and their negations. Adjectives with already covered noun classes. Similar words with different meanings. Colours.
8. Effective Evaluation for Adult Educators	1. Purpose of evaluation. Evaluators 2. Evaluation process. Methods of evaluation

FACE-to-FACE SESSIONS TOPICS	RADIO LESSONS
1. Different methods of bringing about change and development in a community 2. Distance teaching/learning methods	1. Adult education for self-reliance
1. History of adult education before independence in Kenya 2. History of adult education since independence in Kenya	1. Purpose of adult education in Kenya
1. Psychomotor and intellectuel characteristics of the adult learner 2. Emotional and behavioral charactzeristics of the adult learner	1. Characteristics of adult learners
1. Ideals, virtues and morals 2. Human activities of an adult education teacher	1. Introduction to human relations 2. Cultural considerations in human relations
1. Meaning and scope of adult education curriculum	1. Meaning and scope of adult education curriculum
1. Adult education methods (demonstrations)	1. Introduction to adult education methods
1. Hold debates in Kiswahili. 2. Perform drama and role plays in Kiswahili	1. The role of Kiswahili in national development
1. Purpose of evaluation 2. Various methods of evaluation and how to apply them	1. Purpose of evaluation

Table 11. *Year Two: Topics of Correspondence study units, face-to-face sessions and radio lessons for each subject area*

SUBJECT	CORRESPONDENCE STUDY UNITS
1. Introduction to Adult Education	1. The role of adult education in national development 2. Provision of adult education in Kenya
2. History and development of adult education in Kenya	1. History of adult education in Kenya
3. Psychology of Adult Learning	1. Factors that influence adult learning 2. Motivation
4. Human Relations and Communication skills	1. Working in groups 2. Organization
5. Curriculum Development	1. Resources and research 2. Identification of the target group --Needs assessment 3. Formulation of curriculum design --Writing the Curriculum
6. Adult Education methods	1. Study skills
7. Kiswahili	1. Noun classes (ji-ma; n-class and m) Adjectives with noun classes. Derivative numbers. Pronouns and idiomatic expressions 2. Noun classes (Pa and Ku). Adjectives. Derivatives (Pilca, Pikia, Pikika). Telling time. Methodology in teaching of nouns and verbs. Methaphors and similes. Special adjectives.
8. Effective Evaluation for adult educators	1. What to evaluate 2. When to evaluate

FACE-to-FACE SESSIONS TOPICS	RADIO LESSONS
1. Concept and purpose of adult education and its role in national development 2. The role of non-governmental organizations in providing adult education in Kenya	1. Community development
1. Natural goals of adult education in Kenya 2. Development of learning/teaching materials	1. Adult education in post-independent Kenya
1. Learning process 2. Ways of motivating adult learners	1. Factors that influence adult learning
1. Importance of working in groups 2. Organizational structure and management	1. Working in groups 2. Organization
1. Importance of needs assessment in curriculum development 2. Writing the curriculum	1. Factors influencing curriculum development and change
1. Good study habits 2. Demonstrate and discuss a radio lesson	1. Source of information for evaluation
1. Difficulties encountered while learning Kiswahili and how to overcome them. 2. The role of Kiswahili in national development	1. Poetry and drama
1. What to evaluate 2. When to evaluate	

Table 12. *Year Three: Topics of Correspondence Study Units, face-to-face sessions and radio lessons for each subject area*

SUBJECT	CORRESPONDENCE STUDY UNITS
1. Introduction to Adult Education	1. Provision of adult education in selected developing countries
2. History and development of adult education in Kenya	1. Policy of adult education in Kenya 2. Philosophy of adult education
3. Psychology of Adult Learning	1. Frustration and conflicts
4. Human Relations and Communication Skills	1. Leadership 2. Communication skills
5. Curriculum Development	1. Implementation of curriculum 2. Translation of curriculum
6. Adult Education methods	1. Methods of teaching reading, writing and numeracy 2. Learning resources
7. Kiswahili	1. Derivatives (pikapika, pikisha, Pikiana). Conjunctions, prepositions, adverbs. Tenses -nge na gnali. Fasihi. Literature and poetry
8. Effective Evaluation for Adult Education	1. Evaluation models 2. Sources of information for evaluation purposes

FACE-to-FACE SESSIONS TOPICS	RADIO LESSONS
1. Provision of adult education in Kenya 2. Provision of adult education in selected developing countries	1. Provision of adult education in developing countries
1. The policy of adult education in Kenya and its effects on the adult education teacher trainees' day-to-day activities 2. The philosophy of adult education	1. Policy of adult education in Kenya
1. Causes and types of frustrations and conflicts 2. Reactions to frustrations and conflicts	1. Motivation
1. Good leadership 2. Communication barriers	1. Leadership 2. Communication skills
1. Problems related to curriculum design and implementation 2. Problems rrelated to translating an adult education curriculum	1. Implementation and translation of a curriculum
1. Problems of teaching reading, writing and numeracy to adult learners 2. Identifying learning resources for adult learners	
1. Various methods and relevant aids in teaching Kiswahili 2. Revision exercises in Kiswahili	1. Vocabulary, stress and intonation
1. What to evaluate	1. Evaluation models

Table 13. *Distribution of Units per Subject of the Distance Teacher Training Course*

SUBJECT AREA	NUMBER OF UNITS	NUMBER OF UNITS TO BE OFFERED IN EACH YEAR		
		1st Year	2nd Year	3rd Year
Introduction to Adult Education	5	2	2	1
History and Development of Adult Education in Kenya	4	1	1	2
Psychology of Adult Education	5	1	2	2
Human Relations and Communications Skills	6	2	2	2
Curriculum Development	8	3	3	2
Adult Education Methods	4	1	1	2
Kiswahili	5	2	2	1
Effective Evaluation for Adult Educators	4	2	1	1
TOTAL	41	14	14	13

Assessment

Continuous assessment accounts for 30% of the final mark in each subject. For the eight subjects offered in the course it comprises three written assignments in each subject.

Throughout the course each student is assessed in at least three practical teaching sessions. This assessment is carried out by the Department of Adult Education and the College of Adult and Distance Education.

In addition there is a final practical teaching assessment, conducted by external examiners appointed jointly by the Department of Adult Education and the Ministry of Education, Science and Technology.

Face-to-face sessions and radio sessions do not carry any assessment for the purposes of certification.

A final examination at the end of the three-year course is conducted every year by the Kenya National Examinations Council. Students are examined in all eight subjects. This written examination accounts for 70% of the final score.

Accreditation

To be awarded the Adult Education Teacher Certificate a candidate must:

- Fulfil the entry requirements for the course
- Be in continuous adult classroom teaching during the three years of the course
- Pass in practical teaching
- Pass in at least six subjects
- Reach a satisfactory general standard as judged by the candidate's aggregate performance in the best six subjects

Candidates failing to meet the requirements for the award of the certificate are allowed to repeat either the examination in the subject in which they failed or the practical teaching or both. Grades are accumulated until the requirements for the award of a certificate are met.

13.2 MALI: Higher Training Programme for Neo-literates to become Community Instructors[3]

The National Directorate for Functional Literacy and Applied Linguistics (DNAFLA) is the main government department for the design and implementation of literacy, post-literacy and continuing basic education in Mali. It is responsible for the training of the personnel and for developing linguistic research, too.

DNAFLA has developed a higher training programme for new literates to become community instructors in post-literacy activities.

This programme emerged as an alternative in view of the failure of the classical methods used by extension workers when the development objectives included the introduction of self-organization and self-promotion among farmers. The new methodology was conceived as a way of training new literates as instructors at the grassroots level in the various fields of development (agriculture, new technologies, health, rights and duties, etc.). It was necessary to investigate deeply the socio-economic organization at the village level and to use appropriate communication channels in order to mobilize the whole community during an experimental phase, which started in four villages of two regions of Southern Mali. These were chosen on the basis of well defined criteria:

- Existence of a core of new literates
- Cohesion and dynamism of the village
- Existence of a development project, and
- Geographical accessibility

During the experimental phase a multidisciplinary team (educationists, sociologists, linguistics and technicians in different fields) was in charge of the training. They demonstrated the suitability of native languages for the training, made a useful inventory of traditional knowledge, and established links between it and modern and scientific knowledge.

Development of the Training

In order to determine the training topics on the basis of an agreement with the target population of farmers, it has become clear that the training team has to undertake some tasks before the training itself. Trainers should visit the village to find out the farmers'

learning needs, which is done in a general community meeting when the farmers give information about their needs. Taking these into account, the training team looks for all the material and resource persons needed to prepare the training session.

Once the trainers are ready, they hold a meeting where the different social levels of the community should be represented in order to ensure maximum participation. The problems to be discussed are classified in order of priority, and topics for the training are selected. The community members are then asked to tell the team all that they know about the topics selected. Participatory methods are fully used to collect their traditional knowledge.

The following day the training team meets with the new literates (trainees) in the literacy centre to discuss both the traditional and the modern knowledge of the topics. They are given all the explanations they demand on the modern knowledge. It is assumed that they, as well as the farmers, can understand so-called sophisticated terminology if it is well explained. This training leads to the creation of technical terms for the discussion of specific topics.

New literates should be able then to transfer the new knowledge to the community in a general meeting which takes place after they have been trained. In this meeting the team has the opportunity to check if they have mastered the new knowledge. New literates have proved able to find the right ways and words to explain it to the community appropriately.

After a series of sessions the training team is able to produce brochures on the different topics selected (e.g. study of soil, plants, agricultural experiments, diseases of livestock, nutrition, management of cooperatives, care of pregnant women, children's diseases, etc.). These are sent to the villages and stored in the rural library for consultation by the villagers.

As a follow-up activity members of the training team or project officers visit the villages to check on the implementation of tasks assigned to the new literate instructors and to groups of community members.

Training of Middle Level Personnel on the New Methodology

The new methodology for training at the grassroots level was deemed useful for middle level trainers of other development projects carried out by functionaries of ORD (Operations of Rural Development) and NGOs involved in literacy, animation and

extension work. A one-week training programme was designed for them by a team from DNAFLA. Its content and time allocation are the following:

Content	Time
- Introduction to linguistics: spelling, meaning of reading and writing in the language spoken in the specific area of the country	2½ days
- Philosophy of the training, objectives, socio-pedagogical principles, techniques and methods	2 days
- Practical training in the village	2 days
- Report and discussion of this practice	1 day
- Evaluation of the training	1 day

Sensitization about the importance of native tongues is essential in the training of middle level personnel. They must become aware of the efficiency of local languages for communication.

The content regarding theoretical aspects of the methodology is crucial. Trainers should be convinced that there exists traditional knowledge that can be very helpful in the programme.

Since trainers have to collect a great deal of information to be able to deal with the how and why of problems and to employ new communication channels, they see it as demanding too much work. However, such actions have proved to be effective in involving new literates at the grassroots level and in responding to the learning needs of the farmers for whom the development programmes are intended.

13.3 NEPAL: The Training of Facilitators of the Integrated Nonformal Education Programme for Rural Development[4]

The Integrated Nonformal Education Programme for Rural Development conducted in Nepal by the Ministry of Education was geared to a large number of illiterate adults. It aimed to equip them to manage their lives better through the provision of information and experiences in areas such as health, nutrition, modern agricultural techniques, family planning and functional literacy. Grassroots level facilitators were the key personnel in this programme. They were locally recruited among literate or neo-literate adults. To undertake their task they needed appropriate training. Ten trainers of facilitators with the help of four specialists have trained 1,055 facilitators in 25 districts in a period of six years using a participatory approach. These in turn have imparted nonformal education to over 27,000 adults in that period.

Duration and Aim of the Training

Pre-service training was provided in ten-day workshops (previously designed and tested under field conditions). This training enabled the facilitators to undertake the following steps in their work:

- Setting the tone of the learning environment
- Acting as catalysts of the learning process
- Guiding the discussion, and
- Keeping track of participants' reactions (evaluation)

Content and Methods

The training process covered aspects from needs assessment (using open-ended posters and large flannel figures) and promoting planning skills, to the creative use of didactic methods. Emphasis was laid on the creation of a relaxed environment different from the school classroom. Discussions were held on ways to promote participation, planning skills and critical thinking, as well as how to increase motivation and impart technical knowledge. Facilitators were trained to listen to participants, initiate discussions, ask questions and give positive feedback through role-playing techniques. They also learned how to keep simple records.

Following a participatory approach, the training made use of a combination of teaching methods and techniques such as games, drill, demonstrations, small-group work and the use of basic material (e.g. primers, posters, comics and letter cards) for making classes lively and interesting in an atmosphere of mutual respect and learning.

Evaluation

Trainees were evaluated during training sessions with regard to the abilities acquired. Supervisors, who were the trainers of facilitators, also evaluated the impact of the programme on the village. Facilitators demonstrated their capability to organize and conduct the programme. As they saw changes in the participants, their confidence to solve problems increased. The initial training workshop, combined with in-service support, was deemed an essential factor in raising the quality of the rural development programme.

13.4 THAILAND: Training Village Women to Become Adult Educators[5]

To improve the agricultural productivity and standard of living of villagers in a deprived zone, the government of Thailand established in the late 70's a rural training centre. With the collaboration of a USA-based NGO - the Overseas Education Fund International - an experimental programme aimed at enhancing womens' participation in economic and social development was launched. Women villagers, minimally literate, were prepared to organize groups of women to develop their communities' participation in a programme for social change and improvement of income-generating skills.

This nonformal education programme was built on a simple handbook of learning activities focusing on topics identified as important to women's lives (e.g., work, family, finances). Three full-time government functionaries were trained, who in turn trained 20 part-time facilitators for ten village-level learning groups engaged in community development.

The training demanded attention to both attitudes and skills. "Learning by doing" was the approach selected. In three days the three central trainers were trained through a "walk through" and rehearsal of activities presented in the handbook. They read silently the purpose, steps and discussion guidelines for each meeting, and then discussed unclear points. Thereafter, one member of the group became the trainer, conducting an abbreviated version of the meeting. This enabled them to practice using the handbook guidelines and learning materials.

Pre-service training of the 20 facilitators required daily meetings for nine days. Central trainers led the activities (which were later to be conducted in their villages) during the first half of the course. In the second half, teams of two facilitators each conducted one session. This was a compressed version of the real programme consisting of weekly meetings over a period of six months, which allowed time to implement plans. Having the central trainers as role models, facilitators succeeded in involving other women villagers and promoting discussion even though they did not follow the handbook exactly. Using the basic skills acquired, the women facilitators initiated the programme. In-service training was provided through weekly review meetings held with the central trainers. Twenty groups of village women were successfully involved in income generation and community development activities during the following year.

13.5 INDONESIA: The Training of Supervisors of Community Education[6]

Nonformal adult education programmes in Indonesia provide specific training to functionaries working at the different levels. Supervisors are required to organize programmes at the community level. Some suggestions for carrying out the training of supervisors were included in a Guidebook prepared in 1987 by the Nonformal Education Project of the Ministry of Education and Culture of Indonesia for the orientation of the implementation of the training programme.

Duration of the Training

Five-day residential workshops are required for the training of groups of 40 supervisors.

Aim

The general aim of the training is to provide the supervisors with the knowledge and skills to be able to do their job effectively.

Specific Objectives

1. To understand fully all policies in the field of nonformal education, youth work and sports
2. To be capable of formulating training programmes
3. To identify problems faced by the monitors and tutors with respect to learning and learning resources
4. To be able to supervise, monitor, evaluate and report the action of KEJAR BARU (new learning groups) by using available instruments
5. To be able to carry out field work and write reports on it

Curriculum Design of the Training

The general curriculum design is presented in Table 14 on pages 174-175. The Presentation Sheet given as an example on pages 176-177 contains a detailed plan for the treatment of a specific topic.

Organization of the Training

For carrying out the training of supervisors a committee consisting of trainers and organizers is set up. Their functions fall into three steps as follows:

1. *Preparation*
   - To study all items of the training design, including the available budget
   - To discuss what is to be done, for what, how to do it, when and where to do it, with staff or personnel who are later expected to assist or to participate in the programme implementation
   - To ask some staff members to provide a plan or training design
   - To set up a group for the organization of the programme with the following tasks:
     . To prepare an activity schedule
     . To recruit the participants and to prepare registration forms
     . To prepare a training location, accommodation and Secretariat Office
     . To prepare training materials and equipment
     . To prepare those trainers who are in charge of specific training programmes
     . To undertake other administrative tasks

2. *Execution*
   - To entertain and to arrange rooms for the participants by the time they arrive
   - To receive or to collect all the necessary documents from the participants
   - To distribute training facilities and equipment to the participants
   - To carry out the training as it has been programmed
   - To monitor the training participants' activities outside the programme, and also their health condition
   - To help them return to their home town

3. *Follow-up*
   - To monitor how far the training is of benefit to the participants in their daily jobs through supervision and monitoring instruments
   - To ask them to send reports of the training implementation

Table 14. *Outline of Training Programme for Supervisors of Community Education (Curriculum Design)*

No.	MAIN TOPICS	SUB-TOPICS	AIM
1	Policies	a. Management and development of learning group b. Private non-formal education (courses) c. Interdisciplinary	Participants deeply understand all policies on NFE, Youth and Sport about learning group, private courses, and interdisciplinary system
2	Process of designing and implementing programme for community education supervisors	a. The meaning of programme b. Function of the programme c. Outline d. Achievement evaluation	The participants are able to write a work programme for supervisors in 1988/1989
3	Establishment of Learning Group builder and learning resources	a. Problem faced by builders and learning resources b. How to solve any constraints and how to maintain the running programme way of solving the problems and for any development effort	- Participants are able to identify any handicap faced by the learning builders and learning resources - Participants are able to design
4	Implementation of supervision, report, evaluation, and monitoring (SPEM)	a. The way of dealing with KEJAR SPEM b. The way of dealing with KEJAR USAHA SPEM	- The participants may carry out SPEM of new KEJAR and KEJAR USAHA - They can use any form of SPEM
5	Field Work	a. Deciding the location b. Making instrument c. Interviewing d. Reporting	- The participants can do the fieldwork - They will have discussions after the fieldwork - They can write a report

TIME ALLOCATION	METHODOLOGY	EQUIPMENT	EVALUATION	REMARK
8 sessions	- Lecture - Discussion - Assignment - Affirmation	- Paper/dictation - OHP - Transparent sheet - Chart - Spidol	Evaluation instruments result of assignment	Number of Learning hours: - 40 hours five days - 1 session 45 minutes
18 sessions	- Lecture - Discussion - Assignment - Affirmation	- Paper/ Dictation - Programme proposal for any supervisor - Chart - Spidol	Result	
4 sessions	- Lecture - Brain-storming - Discussion - Assignment - Affirmation	- Dictation - List of problems faced by each supervisor and learning resources	Result of the assignment	
4 sessions	- Lecture - Discussion - Assignment - Affirmation	- Guidebook on SPEM - Sample of instruments - Chart - Spidol	Result of the assignment	
10 sessions	- Lecture - Discussion - Assignment - Affirmation	Instrument for practice	Result of the assignment	

PRESENTATION SHEET

Topic discussion	:	Designing and implementing the training Programme of the Community Education Supervisors
Sub-topic discussion	:	a. Meaning of the programme b. Function of the programme c. Outline of the programme d. Achievement evaluation
Specific instructional aim	:	Supervisors are able to design their programme for the year of 1988/1989
Time	:	14 x 45 minutes (630 minutes)

No.	STEPS OF ACTIVITIES	METHODOLOGY	TIME ALLOCATION	EQUIPMENT	REMARK
1	**Introduction** a. In the first session, the participants are requested to know each other b. In the afternoon session, they are to do some physical movement for recreation c. Or some games relevant to the presentation can be given	Participative	10 minutes		

No.	STEPS OF ACTIVITIES	METHODOLOGY	TIME ALLOCATION	EQUIPMENT	REMARK
2	**Presentation**				
	a. Meaning of the programme in general	- Lecture - Questions and answers	10 minutes	- Dictation - Sketch - OHP	
	b. Meaning of the programme and its relationship to planning		15 minutes	- Transparent sheet	
	c. Items needed for programme design: 1. Data: from design, responders data collecting and their use of data for planning 2. Policies as a base of design: a) policies in education and culture b) policies of Directorate General c) policies of Directorate d) policies of Provincial Office e) operation concept of the district office/ supervisors				

Evaluation of the Training

To know how far the participants have grasped the training, it is recommended that the trainees evaluate the training programme through a questionnaire prepared to give them the opportunity to express their opinions and suggestions regarding various aspects of the training.

Sample questions are as follows:

1. Do you think the training curriculum you have learned has enhanced your knowledge and increased your skill?
2. Among the various methodologies used by the trainers, which do you think are more suitable for supervisor training? Mention some very suitable to your situation.
3. It is certainly important to calculate time in presenting an effective training curriculum. Do you think the time allocated for each subject was sufficient? Elaborate your answer.
4. Did the learning facilities and equipment used by the trainers help you in grasping the subject to be learned?
5. Mention some administrative services, accommodation, and meals you think were good, fair, or bad.

It is also recommended that immediate observation of each session be practised for the evaluation of the training process. Aspects to be observed are suggested on the Sample Monitoring Sheet reproduced on page 179.

An example of the schedule for the training workshop is given on pages 180-181 to illustrate the distribution of time.

MONITORING SHEET FOR THE TRAINING PROCESS

Community Education Supervisor

Provincial Office of .....

---

1. Day and Date : .....
2. Time (hours) : .....
3. Subject : .....
4. Topic/Sub-Topic : .....
5. Aim : .....
6. Method : .....
7. Equipment/media/ learning tools : .....
8. Lecturer/Trainer : .....
9. Co-Trainers : .....
10. Number of expected participants : ..... = ... people
    - Present : ..... = ... people
    - Absent : ..... = ... people
    - Reason for absence : ..... = ... people
11. Monitor : .....
12. Description of activities : (Result of group work, paper, etc. should be enclosed)

..... 19 ....

Monitor,

(.....)

TRAINING SCHEDULE
FOR COMMUNITY EDUCATION SUPERVISORS

Province of ..... Group .....

No.	DAYS DATE	TIME	SUBJECTS	TRAINERS	NOTES
1.	Monday	08.15-09.00	Opening Ceremony		
	Date	09.00-09.15	Break		
		09.15-12.15	Management of Learning Group		
		12.15-13.00	Management of Vocational Training		
		13.00-16.00	Break/Lunch		
		16.00-16.45	Management of Vocational Training (continued)		
		16.45-17.30	Inter Sector Programme		
		17.30-19.30	Break/Dinner		
		19.30-20.15	Inter Sector Programme (continued)		
		20.15-22.00	Programme Design		
2.	Tuesday	07.30-09.45	Programme Design		
	Date	09.45-10.00	Break		
		10.00-10.45	Programme formulating		
		10.45-13.00	Programme Execution		
		13.00-16.00	Break/Lunch		
		16.30-17.30	Programme Execution		
		17.30-19.30	Break/Dinner		
		19.30-20.00	Programme Execution (continued)		

No.	DAYS DATE	TIME	SUBJECTS	TRAINERS	NOTES
3.	Wednesday Date	07.30-09.00	Programme Execution (continued)		
		09.00-09.45	Training of tutors and monitors		
		09.45-10.00	Break		
		10.00-11.30	Training of tutors and monitors (continued)		
		11.30-12.15	Break		
		12.15-13.00	Monitoring and Evaluation		
		13.00-16.00	Break/Lunch		
		16.00-17.30	Monitoring and Evaluation (continued)		
		17.30-19.30	Break/Dinner		
		19.30-22.00	SPEM		
4.	Thursday Date	07.30-13.00	Fieldwork		
		13.00-16.00	Break/Lunch		
		16.00-17.30	Diskussion		
		17.30-19.30	Break		
		19.30-22.00	Making report		
5.	Friday Date	08.00-09.00	Closing ceremony		
		10.00	Leaving home		

13.6 INDIA: The Training of Instructors of the National Adult Education Programme[7]

The National Adult Education Programme (NAEP) in India has developed a variety of programmes for the training of personnel at different levels. An example from the training organized for instructors at the grassroots level in the State of Bihar is briefly presented here.

Objectives of the Training

Since the participation of trainees is expected in stating the objectives according to their training needs and the aims of NAEP, the objectives of the programme are presented in the form of recommendations related to the instructors' tasks and roles as follows:

1. Understanding the NAEP and the instructor's role in the programme

2. Developing the quality of leadership:
   - understanding and identifying community needs
   - being able to form organizations
   - understanding communication strategies necessary to achieve NAEP objectives
   - establishing personal contacts with the learners
   - understanding learners' interests and being able to involve them in community welfare programmes

3. Organizing and managing Adult Education Centres:
   - generating self-reliance in oneself and the learners
   - motivating the learners and sustaining other interests in continuous process of learning
   - organizing cultural programmes and the advisory body at village level
   - creating resources for the teaching-learning process

4. Imparting literacy skills

5. Imparting purposeful and job-oriented education that bridges the gap between learning and living, equipping the learners for their own profession. To achieve this objective, they are expected to:
   - disseminate information from various developmental agencies involved in welfare programmes

- obtain the assistance of the functionaries of the developmental agencies in order to train the learners in various skills
- impart "day-to-day" knowledge: personal care, childcare, family welfare, etc.
- inform the learners of the rules and regulations of the government and make them find solutions to other needs and problems

6. Acquiring ability to evaluate the learner's progress

7. Acquiring knowledge of keeping records, preparing reports

Methodology of Training

The methodology utilized should match the spirit of nonformal education. The basic principles are that it should:

- Be participatory in nature: teacher and learners are equal participants in the teaching-learning process
- Provide an opportunity to learn from each other's experiences
- Emphasize group discussions and group participation
- Be based on the experiences of the learners and the trainers
- Be conducted in the real situation or a simulation of reality
- Have a correlation between the objectives of the programme, the curriculum and the content (generate questions and provide answers to them)
- Allow community life to be experienced during the training

The programme is aware of the fact that one single method cannot reach the curriculum objectives. Therefore different methodologies are recommended to create and sustain the interest of the learners. Panel discussion, role play, interview, inspection, demonstration, audio-visual aids, group study, puppetry, training games, songs and poems are very helpful in achieving training objectives. (Lectures should be discouraged.)

Training is thought of as a problem-generating and problem-solving experience, providing an opportunity for the participants to be active in all aspects. The methods should generate confidence and contribute to creating a high level of respect and accepted participation. Trainees are also expected to unlearn old methods, replacing them by those utilized in the training.

Duration

A minimum of 21 days, divided into two phases, is necessary for the training of instructors at the grassroots level through residential workshops:

- First phase: 2 weeks
- Second phase: 1 week (taking place three months or more after the first phase)

Responsibilities at the District and Project Levels

Training is the prime responsibility of project officers. Most of them appear to be quite competent in conducting training programmes for the instructors in Bihar experiences. It has been recognized, however, that a district adult education officer should play an active role in conducting the training programme and that the assistance of district officials from developmental agencies is often needed.

In addition to the Bihar State Resource Centre, which among other functions brings out a monthly newsletter to maintain contact with functionaries, a District Resource Unit is essential both to make training arrangements and to assist the project officers in conducting the training.

A wide representation of persons from developmental agencies, project officers of NAEP and faculty members of colleges and universities is necessary in the District Resource Unit. A minimum of eight resource persons, who are in permanent full-time contact, are needed for the training purposes at district level.

Training Follow-up

Supervision of functionaries in the field is carried out in order to understand the shortcomings of the training programme. It provides feedback and helps in conducting other training programmes. In addition, it assists trainees and contributes to setting the priorities for future programmes.

13.7 MEXICO: The Training of Personnel for the Implementation of the New Model for Basic Primary Level Education[8]

Mexico has recently proposed an innovative general model for primary level adult basic education. To implement this model the National Institute for Adult Education (INEA) proposed a plan for the training of the personnel involved in the primary level adult basic education programme in the areas of the country which were selected to start the implementation.

Administrative Structure and Organization

The administrative structure responsible for the implementation of the new model comprises various levels of functionaries (called institutional educational agents): the central level, the state level and the regional level. Personnel working as instructors or facilitators constitute the community level. There is also a support structure for the operation of the service, which comprises the Municipality Presidency, Adult Education Committees, Private Associations, Community Organizations and the Formal Educational Structure. At each level initial and continuous training are provided.

Initial awareness training was planned to take place within the first month after the initiation of the programme in a geographical area so that the educational agents could become acquainted with the methods and conceptual framework needed for accomplishing their tasks.

Continuous training is viewed as a permanent nonformal education process providing practical orientations and feedback as means of tackling immediately the problems being faced. Theoretical and methodological contents are referred to concrete experience in the implementation of the new model of primary level adult education.

Through the whole process the instructors should acquire the necessary elements for conducting the teaching-learning process implied in the new curriculum. Participation in the training process is deemed essential for enhancing the quality of the programme, and it has therefore been established as an obligatory component.

Guidelines for Planning and Implementing the Programme

Some guidelines for the planning and implementation of the training programme for the personnel involved were the following:

1. *On Planning*
Each Regional Coordinator should prepare together with members of the support structure an annual training plan. This plan should include:

- the number of personnel to be trained
- the number of training events
- the training calendar
- the material required
- the numbers of Technical Zone Coordinators and of trainers who will participate in organizing and carrying out the training of community educational agents
- the objectives, criteria and procedures for follow-up and evaluation of the training (according to the guidelines provided by the central level)
- the costs of the training activities at community and regional levels (following the criteria established by the central level as regards the budget)

The State Training Coordinator should prepare a similar annual training plan for the state level. This plan should integrate the annual plans prepared by the Regional Coordinators of that state, and include training activities to be carried out at the state level.

2. *On the Organization of the Training*
The Regional Coordinators are responsible of the implementation of the Regional Annual Training Plan. They should organize the training activities according to the plan, contact the State Training Coordinator to solicit the necessary training materials and the financial resources needed for carrying.out the training activities, and use these funds; convoke the educational agents to attend the training events; coordinate the preparation and distribution of materials; assign responsibilities for coordinating training activities; make the necessary arrangements regarding facilities, etc.

3. *On Coordination*
In order to attain appropriate coordination a system of periodical reporting from bottom to top was established.

4. *On Evaluation*
Each State Training Coordinator should present to the State Delegate of INEA every six months a report on the training carried out in the State. Technical Training Coordinators should evaluate the learning achievements of participants in the training activities. The Central Level should evaluate the training of institutional agents at regional and national levels. The follow-up of the training activities at the Community Level should be carried out by the Regional Coordinators. The Department of Basic Education should evaluate periodically the advances reported in the training of educational agents at the national level.

Training Activities

The training activities were planned to be carried out through face-to-face interaction adopting the forms of introductory meetings, courses, workshops and meetings for the exchange of experiences. These were organized for all the educational agents involved at the different levels, as is shown in Tables 15, 16, and 17 on pages 188-192. The Tables also present the objectives of each event, the contents and materials used.

Table 15. *The Training of Institutional Educational Agents for Primary Level Education*

Type of Event and Organisation	Objectives	Content	Materials
1. **Initial Training Activities** 1.1 Introductory meeting for the implementation of the new model *Participants:* State Area Coordinators, Regional Coordinators, Head of the programme at the State level, Personnel from the INEA Delegation *Responsibles of the organization:* Central Level INEA State Delegation *of coordination:* Central Level *duration:* 24 hours	To present the objectives, guidelines and activities proposed in the general Innovative Model for Basic Adult Education at the Primary Level To make agreements on the work to be carried out for appropriately planning, organizing and implementing the model.	Definition of the different components of the model. Guidelines, activities and instruments for the planning, organization, implementation and evaluation of the activities Elements for the actions and participation of the support structures	General Innovative Model Handbook for the implementation Series of booklets on strategies General programme of the meeting Guidesheets Planning forms
1.2 Initial Training Course *Participants:* Technical Zone Coordinators, Regional Coordinators, State Area Coordinators, Head of the Programme at the State Level --Takes place only once *Responsibles of the organization:* Central Level INEA State Delegation *of coordination:* Central Level *duration:* 40 hours	To provide the educational agents with theoretical, practical, and methodological elements for carrying out the necessary actions for planning, organizing and initiating the implementation of the new model	Guidelines and norms for planning, organizing, implementing and evaluating training activities The initial course for the educational agents *at the community level* Tasks of the instructor *How to guide the learning of Spanish* Guidelines for conducting continuous training	Document: Strategies for Pedagogic Training Material for the training of educational *agents* Series: *the instructor of adult basic education:* booklets 1+2 Guidelines Documents

Type of Event and Organisation	Objectives	Content	Materials
2. **Continuous Training**			
2.1 Workshops for institutional agents of the Regional Coordinator *Participants:* Technical Zone Coordinators, Zone Trainers, Regional Coordinators --Takes place every two months *Responsibles of the organization:* Regional Coordinator *of coordination:* Programme Coordinator *duration:* 16 hours	To provide gradually theoretical and methodological elements for orienting the educational action carried out by educational agents at the community level To provide feedback on their educational practice on the basis of their field experience at the regional level	Theoretical and methodological foundation of the workshop Guidelines and instructions for developing the workshop Foundations of the new curriculum, content areas, objectives, operational model, methodology for instructors	Document: *the training workshop for educational agents at the regional level* Pedagogical Package No. 1: *The new curriculum for adult basic education*
2.2 Workshop for institutional agents of the State Level *Participants*: Area Co-ordinators, Regional Coordinators, Technical Zone Coordinators, Head of the Programme at the State Level --Takes place every 4 months *Responsibles of the organization:* Central Level INEA State Delegation *of coordination:* Central Level *duration:* 16 hours	To support the educational service being provided on the basis of the analysis and evaluation of the outcomes and concrete experiences of each regional coordination To prepare proposals, strategies and mechanisms to ensure the appropriate functioning of the programme	Methodological orientations for developing the workshops, coordinated by trainers of the central level Specific themes Orientations and procedures for carrying out field research	Guide for the trainer Support documents A guide to research

Table 16. *The Training of Educational Agents at the Community Level*

Type of Event and Organization	Objectives	Content	Material
1. Initial Training			
1.1 Initial Training Course for Instructors and promoters *Participants:* Instructors and promoters Some students of the adult education programmes also participate --Takes place only once *Responsible:* Regional Coordinator and Technical Training Coordinator *Duration:* 30 hours	To provide the basic elements for understanding and assimilating the new curricular model and its advantage To develop the necessary skills for performing their functions according to the proposals of the new model	The new curricular model for basic primary level adult education. How to perform the tasks of the instructor How to guide the learning of Spanish The training of instructors	Documents and Guide Sheets Documents of the Series for the instructor of basic level education A chart with the description of the course
2. Continuous Training			
2.1 Workshops for instructors and promoters --Takes place every 2 months *Responsible:* Members of the Supporting Structure and Technical Zone coordinator for promoter *Duration:* 8 hours	To provide new elements for carrying out their work as instructors To practice and develop further reading and writing skills To analyze the problems encountered and proper solutions	Orientations for the appropriate performance of their function as instructors of different subject areas Reading and writing practice specific themes	Booklets from the series *The in- of basic level adult* education with orientations on different subject areas Workbook with exercises

Type of Event and Organization	Objectives	Content	Material
2.2 Meetings for the exchange of experiences *Participants:* Instructors, promoters, Students --Takes place every 3 months *Responsible:* Supporting Structure, Promoter and/or Technical Coordinator *Duration:* 4 hours	To analyze further advancements and problems faced on the basis of the participants' experiences and contributions To propose solutions to the problems faced and to reach agreements on the appropriate mechanisms to implement them To stimulate the participants and recognize their efforts in performing their functions	Orientations for developing the meeting	Guide for those responsible of conducting the meeting

Note: These Tables were based on the document "Strategy for Pedagogic Training." Mexico: INEA, 1987.

Table 17. *Training of Members of Support Structures*

Type of Event and Organization	Objectives	Contents	Material
1. **Initial Training** Information meeting and conceding with support structures *Participants:* representing different support structures --Takes place only once *Responsible:* Regional Coordinator *Duration:* 4 hours	To provide the necessary elements for the planning, organization and supervision of the operation of the service	Elements for the participation of support structures Preparation of a Workplan including training activities	Booklet from the series *Strategies* Programme of the meeting
2. **Continuous Training**			
2.1 Meetings for the exchange of experiences with Support Structures *Participants:* Members from Education Commitees, Educational Structure, Municipality Presidency, Associations and Organisations participating in the programme --Takes place every 3 months *Responsibles:* Regional Coordinators and Support Structures *Duration:* 4 hours	To foster permanent participation of the Supporting Structures for providing the service, on the basis of the analysis of the outcomes To establish work agreements	Specific themes depending on the development of the programme	Document: *Instruction for the Regional Coordinator*
2.2 Training Workshops for the Adult Education Commitees. *Participants:* Members of the committees --Takes place twice each month *Responsibles:* Regional Coordinators, and for Technical Coordinator Members of the Committee *Duration:* Varies from 25 to 40 hours	To provide the necessary elements for performing their functions To foster a higher degree of involvement of community members in the educational areas, on the basis of the analysis of the problems faced during the implementation of the programme	Theoretical, strategical and methodological guidelines of the self-training process undertaken of the commitee Specific themes for the workshop around the functions of the committee	Document: *The training of the adult education committees* Guide for those responsible of the workshops Booklets and Guide Sheets

13.8 ECUADOR: The Training of Literacy Personnel in the 1989 Literacy campaign in Ecuador[9]

Ecuador included in its 1989 Literacy Campaign "Monseñor Leonidas Proano" provision for training all the personnel involved. Training activities started five months before the literacy campaign was launched and continued throughout the whole period (January-September 1989).

Its content not only referred to pedagogical aspects promoting active, critical learning, but also involved social aspects favouring the organization of study groups in which dialogue was central for the exchange of experiences, reflection and discussion.

The organization of the training sought a multiplier effect through a pyramidal strategy in which each person would reproduce the learning gained, sharing it with others at the same level and/or at a lower level. However, it emphasized flexibility in order to suit the content to the needs of the trainees according to their functions.

Modalities of Training

Both distance training and face-to-face interaction were used to promote learning. The former was based on the publication of 32 Working Documents, which were distributed weekly to member organizations of the National, Provincial, Cantonal and School Committees of the Literacy Campaign, to students of the 6th grade of secondary education and of Teacher Training Institutes, to paid literacy teachers and to the communications media.

The Material Used for Distance Training

The training documents were meant for group study and discussion, using suggested questions for reflection and analysis. The list of documents pertaining to five different series is given in Table 18 on pages 194-195.

The Organization of Training Workshops

The face-to-face sessions took the form of workshops focusing on the pedagogical aspects enabling the trainers to use the didactic material and the proposed methodology in an appropriate manner. Personnel at all levels participated in the workshops, which were organized according to the plan presented in Table 19 on page 196.

BEST COPY AVAILABLE

Table 18. *Documents pertaining to each Series for the Training of Personnel in the Ecuador Literacy Campaign*

Series		No. of the Document	Title
I.	Information	1	General Guidelines of the Literacy Campaign
		2	Learning for Teaching: The Training of the Literacy Educators
		3	Can Youth Teach Literacy?
		22, 23	The National Literacy Follow-up Plan. May-September 1989
II.	The History of Literacy in Ecuador	4	Literacy Campaigns of UNP and LAE (1944-1961)
		8	The State Assumes Responsibility for Literacy. The Literacy Programme (1963-1972)
		13	The Pilot Project of Functional Literacy (1967-1972)
		30, 31	The National Literacy Programme "Jaime Roid's Aguilua" (1980-1982)
III.	The Social Dimension of Literacy	5	The Universal Declaration of Human Rights
		15	What Happens with Housing in Equador?
		18	What Happens with the Indigenous Nationalities?
		21	What Happens with the Environment in Equador?
		24	What Happens with Health in Equador?

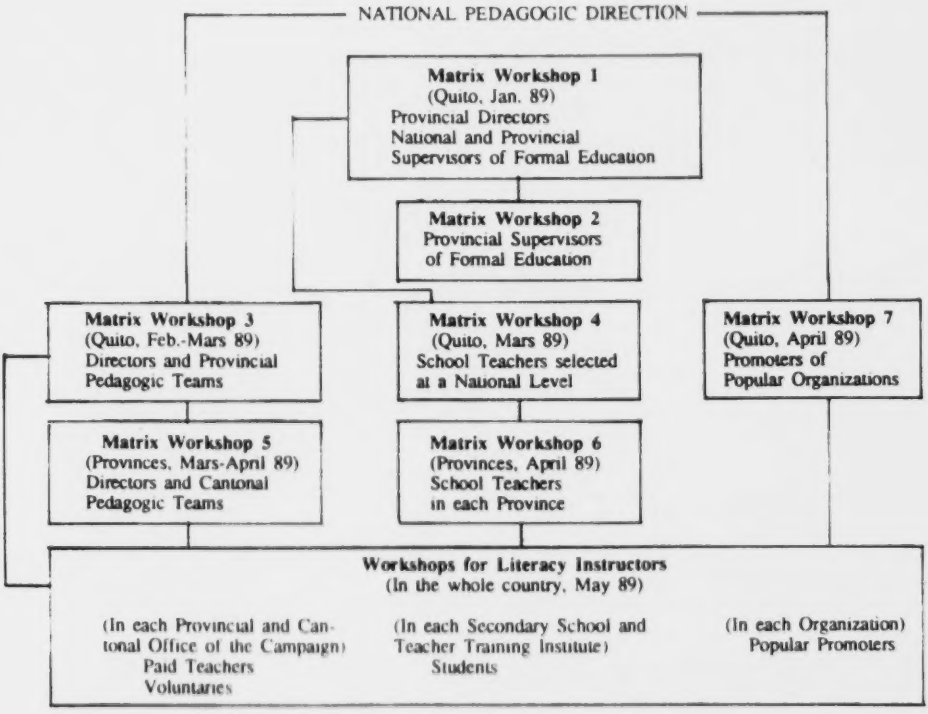
Series		No. of the Document	Title
		25	What Happens with the Children in Equador?
		26	What Happens with Women in Equador?
		27	What Happens with Education in Equador?
IV.	The Pedagogic Dimension of Literacy	6	The Educational Conception of the Literacy Campaign
		9	The Didactic Material for the Campaign
		11	Learning and Teaching the Written Language
		14	Virtues of the Educator (according to Paulo Freire)
		16, 17	The Literacy Animator as a Community Educator
		19	What Should not be Done in the Literacy Process
		28, 29	Reviewing our Education: Jokingly and Seriously
V.	The Thinking of Monseñor Proaño	7	Monseñor Proaño: His Message in Anecdotes
		10	Monseñor Proaño and Literacy: Popular Radiophonic Schools in Equador
		20	Being Young

The Use of Video Tapes

In order to avoid deterioration in the quality of the training reproduced from one level to the next in the workshops, video tapes were prepared to ensure homogeneity in the delivery of contents. The necessary equipment was distributed for the use of this material together with a Guide for the Use of Didactic Video Tapes.

The tapes were meant to promote collective reflection and discussion under the guidance of a coordinating team in charge of each workshop.

Table 19. Face-to-Face Training Plan for the 1989 Literacy Campaign in Ecuador



13.9 COLOMBIA: The Distance Training Programme for Popular Educators of Universidad del Valle[10]

Several universities in Colombia are involved in the in-service training of adult educators. A very successful and promising programme for the training of personnel working in adult education at the grassroots level is being carried out by the Faculty of Education of the Universidad del Valle. It has been designed from the perspective of the Popular Education Movement, which has been developed in Latin America.

The programme started in 1986 as a response to the demand of the practitioners working as popular educators in community development programmes on the Pacific Coast of the country. It is geared to popular educators who work at the grassroots level in different fields of community education (health, rural extension, housing, micro-enterprises, literacy and basic education, etc.). It is aimed at enabling the trainees to generate a participatory process at the community level through the implementation of self-management models of development.

Purposes and Objectives

The purposes of the programme were stated as follows:

1. To offer in-service-training opportunities geared to popular educators through teaching-learning experiences using distance education techniques
2. To gather popular education experiences in order to systematize them and contribute to the development of knowledge in this field
3. To contribute to community development processes of the popular sectors in the Pacific region

It is expected that the programme should contribute to the systematization by the trainees of various theoretical, methodological and technical processes, which should lead them to achieve the following objectives:

1. To qualify their participation in social development projects through the understanding of the elements that constitute the social reality and the culture of the popular sectors
2. To support organization processes in the communities by promoting community participation in planning, conducting, evaluating and controlling development projects

3. To promote and strengthen community groups and grassroots organizations which undertake social welfare projects, and to involve them in technical-pedagogical development processes
4. To analyze and evaluate social development policies and projects
5. To design educational and social development models for the popular sectors within their particular field of work

The Curriculum

There are two components in the curriculum: the socio-pedagogical component and the technical-operational component. Their contents are distributed over the five semesters in which the programme is organized.

The *socio-pedagogical* component is intended to enable the trainees to understand their current work in the framework of the socio-cultural characteristics of the popular sectors of the region where they work. It is dealt with in three semesters and comprises the following units:

1st Semester	- Introduction to the Popular Educators'Training Programme - Intellectual Production as a Craft - Self-management and Popular Education in Latin America
2nd Semester	- Popular Movements and Popular Education - Participatory Research and Popular Education - The Community and its Organizations
3rd Semester	- Culture, Knowledge and Didactics of Popular Knowledge - Communication and Popular Knowledge - Production and Utilization of Didactic Materials for Popular Education

The *technical-operational* component provides the conceptual and methodological elements that should enable the trainees to design, manage and evaluate in a participatory manner (involving the community) alternative community development and production projects. This component includes the following units:

4th Semester
- Participatory Planning
- Participatory Diagnosis
- The Preparation of Projects

5th Semester
- Project Administration
- Project Evaluation

It is expected that during the last two periods the trainees should start running projects in the areas of production, health, nutrition, education and community organization, involving members of the communities.

The Pedagogical Strategy

The pedagogical strategy is to use a communicative model through which a dynamic and flexible relationship between the university teachers, coordinators, trainees and community members is established.

The main characteristics of the educational process are integration and the use of nonformal approaches to education. This is expressed in the following features:

- Flexible delimitations between the different areas of knowledge
- Recognition of the previous knowledge of the trainees and opportunities to share their experiences with that of their teachers
- Involvement of other educational agents besides the university teachers

The basic elements of the integrated pedagogic strategy are:

- Participatory Formation Units (UFPs)
- Workshops
- Participatory Training Groups (CIPAS)

UFPs are open textbooks presenting problems to work on through worksheets. These units constitute the minimum textual material required, for they present concepts, analyses, descriptions and experiences or propose projects to be carried out. Each worksheet presents a perspective of the problem which is not exhaustive in its treatment. These participatory training units promote research and reflection while encouraging participants to raise questions instead of offering ready-made answers. They prompt self-directed learning,

learning through investigation and group learning; they foster qualitative, participatory and self-analytical evaluation.

Workshops represent interaction opportunities in which participants' experiences related to the problems presented in each UFP are shared and interpreted. They also give opportunities to interact with the research and advisory team in selecting the content of subsequent units.

During the workshops, Participatory Training Groups (CIPAS) are organized. These are groups of popular educators that work together on the UFPs. Community members and other educational agents are invited to work with them in dealing with issues they are interested in. It is expected that the CIPAS will become basic educational teams which dynamize community work, on the one hand, and develop further the training programme and carry out evaluation and follow-up activities for refining this work, on the other.

The Operational Model of the Programme

The Faculty of Education of the Universidad del Valle is responsible for the training programme. The personnel involved are the Director of the programme, the Research and Advisory Team, the Production Team and the Local Coordinators.

The Research and Advisory Team is composed of the Director of the programme and other members of the Popular Education Unit of the Faculty of Education. The Director is responsible for the orientation of the academic development of the programme on the basis of the research conducted on the problems identified and the training process itself. The members of the Research and Advisory Team carry out the workshops. They provide academic support and ensure community participation, besides offering academic orientation to the trainees, and monitoring their work. This Team is also responsible for orientating and evaluating the work of the Production Team, which is in turn in charge of producing the Participatory Formation Units.

The Local Coordinators are responsible for the academic development of the programme and its administration (enrolment, preparation of the workshops, etc.) at the community level.

In order to provide support to the work of the Participatory Training Groups, the programme is organizing a Documentation Centre in each locality, which should provide bibliographic resources.

The training process implies study, discussion and research work on different aspects of the socio-cultural context of this particular region (the Pacific Coast of Colombia).

The trainees are provided with a learning environment which promotes collective work through the exchange of experiences on the different community projects in which they work.

The students are actively involved in their training programme in various ways:

- as contributors to the production of the Participatory Formation Units
- as co-designers of the workshops
- as evaluators of the workshops, the units and, in general, of all the work being carried out
- as participants in establishing the programme's rules, schedules, etc.

The training should enable the trainees to carry out community development projects, introducing innovations and alternative approaches, which are probably different from those which guide the actions of the institutions they work for. These institutions may take advantage of this training effort by adopting a new model for community development work which is being validated through the student-practitioners' work in the field.

Although the programme does not yet award a professional certificate, the students appreciate it as an opportunity for reflection and transformation of their practice at the grassroots level. The trainees pay for their training in most cases, but some of them are sponsored by the institutions they work for.

Notes and References

1. The acronyms mentioned are:

AALAE	African Association for Literacy and Adult Education
APPEAL	Asia-Pacific Programme of Education for All
ARLO	Arab Regional Literacy Organization
ASFEC	Arab States Fundamental Education Centre (now Regional Centre for Adult Education)
CARCAE	Caribbean Regional Council for Adult Education
CEAAL	Consejo de Educación de Adultos de América Latina; Latin American Council of Adult Education

CREFAL Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina; Regional Centre of Adult Education and Functional Literacy for Latin America

REDALF Red de Capacitación y Apoyos Específicos para la Alfabetización y la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe

2. Kenya Ministry of Culture and Social Services et al. Adult Education Teacher Training Course. Rules and Regulations, 2nd Draft. Nairobi: Kenya Institute of Education, 1987. Mimeo.

3. Ben Barka, Lalla Aicha Maiga. Modalities of Training of Middle and Grassroots Level Personnel in Post-Literacy and Continuing Education. Bamako: DNAFLA, 1988. Mimeo.

4. Belbase, L.N. The Training of facilitators in Nepal. *Convergence* 18 (4), 1985, pp. 119-122.

5. Kindervatter, S. How Thai Village Women Became Adult Educators. *Convergence* 18 (4), 1985, pp. 116-119.

6. Indonesia Ministry of Education and Culture. A Guide Book in Carrying out a Training for Supervisors of Community Education. Jakarta: Nonformal Education Project, 1987. Mimeo.

7. India National Adult Education Programme. *The Training of Instructors*. New Delhi: Directorate of Adult Education, 1987.

8. INEA. Estrategia de Capacitación Pedagógica. México: Dirección de Educación Básica, 1987. Mimeo.

9. Ecuador Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proano". El Plan de Formación de la Campaña para el Instituto de la Unesco para la Educación. Quito: Dirección Pedagógica Nacional, 1989. Mimeo.

10. Zúniga, M. et al. Programa de Educación a Distancia de Educadores Populares. Cali: Universidad del Valle, 1989. Mimeo.

CHAPTER 14

IN CONCLUSION

Most developing countries are now aware of the need to provide adequate training to literacy and adult education workers with a view to raising the quality of literacy, post-literacy and basic level continuing education for adults and young people outside the formal system of education.[12] Yet, such a purpose remains a challenge which poses a variety of problems that Third World countries must overcome if they are to attain their goals of eradicating illiteracy and providing education to the masses of marginalized urban and rural poor.

In spite of the diversity of situations there seem to be some commonalities regarding the problems being faced in different contexts, and there is some evidence that common solutions are possible.

Scarcity of Human and Material Resources

The magnitude of the task in the field of literacy and adult education in those developing countries wishing to link the education of the people with their broad developmental goals is so great that it requires a large amount of personnel. Governments as well as non-governmental organizations working in this field have resorted at the grassroots level to untrained personnel who are paid a very low remuneration or work as volunteers. They have realized their need for training, but resources both human (trainers) and material are scarce.

This constraint obliges organizers to search for a multiplier effect in training so that personnel at national and regional levels are trained (or self-trained) to become trainers of others at the same or a lower level of the organizational structure of the programme. Some measures have been introduced to avoid the risk that the quality of the training deteriorates, while still sharing the knowledge and experience acquired. This requires a systematic approach to the planning and implementation of the strategy, which must be characterized by flexibility to allow adaptation at each level, and by the development of open-ended curricula which guarantee the relevance of the training. It also needs the production of appropriate types of training material.

There is a lack of adequate material for the training of adult educators. A structured approach to training requires the production of appropriate types of material geared to personnel working at the different levels. Material is needed not only for initial training, but also as part of a continuous process of in-service training. After they have acquired abilities for self-directed learning, literacy and adult educators should be provided with self-training materials intended to further improve their job performance as well as their personal and professional growth, within the perspective of lifelong learning.

Institutional Arrangements for Training

Different types of institutional arrangement have been developed in the field of training. Most of these have not been adequate to meet the training needs of all the personnel involved in literacy and adult education. Whilst particular programmes will always need to provide specific training as part of a staff development policy aiming both at the updating of knowledge and the acquisition of know-how necessary for introducing changes, and at the personal growth of the trainees, specialized training institutions at sub-national, national and international levels also have a role to play in the more general training of literacy and adult educators.

The variety of community development programmes geared to the marginalized poor population, and the different ideologies underlying these, explain why there will continue to be a need for a diversity of approaches and institutional arrangements for the provision of training at different levels. However, it is also necessary to replace the ad hoc, narrow and haphazard ways in which training has been provided in most countries.

Universities, especially faculties of education, and teacher training institutes have been called upon to play a significant role. They may be able to meet the need for the preparation of adult educators through both pre-service and in-service programmes.

Coordination between the different institutions and programmes which provide training to adult education workers is necessary. Networking has proved to be an appropriate way of improving intersectoral communication and promoting coordinated efforts in planning, designing and implementing integrated training programmes for a variety of literacy and adult education personnel, involving governmental as well as non-governmental organizations.

The Professional Status of Literacy and Adult Educators

The lack of a common identity among literacy and adult educators, who indeed work in a variety of institutions and in often isolated programmes, suggests the need for further reflection in the field of adult education. There does exist a body of knowledge and experience in literacy and adult education which can be conveyed through training. This provides an understanding of the field, of the learners, the educational strategies and techniques, as well as of the possibilities of planning and managing these programmes and conducting field work. The sharing of common knowledge and the possession of a general vision of the field, the progress achieved and the constraints that still prevail, may help to develop a collective identity among literacy and adult educators.[3]

This could help to identify ways of enhancing the recognition and status of adult education (which is still considered as a second class education), and to underline its importance in relation to development plans. It could contribute to achieving the necessary stability of the jobs of those working at the grassroots level, and it would assist in the development of a career structure which might prevent the large turnover of adult educators. However, there is a risk that a professionalization which is equated with credentialization might deny volunteers their right to teach other adults, and might diminish the general commitment and enthusiasm linked to amateurism in this field. This risk must be avoided. Moreover, there is a need to recruit local personnel among community members who are acquainted with the culture, the needs and the problems of traditionally disadvantaged groups.[4]

The Political Context

No programme can attain its aims without political will. This is needed for the introduction of innovations or the reform of existing practices. Political will is expressed concretely not only in the formulation of policies, but also in support for the implementation of policies through the allocation of the resources required, both human and material. The continuous training of all the personnel involved in literacy and adult education, not neglecting the training of field workers, who play the most significant role in development, is costly. There is a need to generate evidence showing that the training is worthwhile, that it really makes a difference in the impact attained, in order to secure the political will and the allocation of funds.

Monitoring and Evaluation

The lack of appropriate research, monitoring and evaluation practices is notorious. Yet, these should provide the information needed to take decisions, to plan appropriate programmes, to introduce corrective measures before it is too late, and to make desired improvements in quality.

There is a need to develop effectiveness and efficiency criteria for planning and carrying out training programmes. These should take into account the situations countries and institutions are actually facing. The role that universities and research institutions could play in research and evaluation related to the training of personnel in literacy and adult education must be emphasized. However, programmes which incorporate monitoring and evaluation as built-in components can benefit from timely information so that improvements can be made during the development of the programmes by redesigning the components as required.

Learning from Others' Experiences

Learning from the experience of others who are confronting similar types of problem has proved to be an efficient practice. Communication among institutions and countries is important to promote further thinking and to apply proven solutions creatively.

An attempt has been made in this handbook to share experiences collected from different parts of the world. In suggesting how to design, organize and implement training programmes for literacy and adult education personnel, it has tried to follow the guiding principles emerging from the general trends in training related to the practice of literacy and adult education.

Further work in training will be carried out by adult educators working at the national, middle and grassroots level all over the world. We hope to have shed some light on what each country, institution or programme needs to think about in order to develop their training programmes and to find their own solutions to the particular problems encountered.

References

1. ROEAP. *Developing Personnel Training Plans for Literacy and Continuing Education*. Bangkok: ROEAP/Unesco, 1987.

2. See the special issue of *Convergence* (18, No.4, 1985) containing the following contributions:
   Akinpelu, J. Training of Adult Educators in Africa, pp. 32-42.
   Soghairoun, A.Z. Training Adult Educators in Arab Countries, pp. 43-49.
   Ellis, P. Training of Adult Educators in the Caribbean, pp. 76-83.
   Buttedhal, P. The Training of Adult and Popular Educators in Latin America, pp. 94-102.

3. Merian, S. Training Adult Educators in North America. *Convergence* 18 (4), 1985, pp. 84-93.

4. Bhola, H.S. *World Trends and Issues in Adult Education*. London: Jessica Kingsley; Paris: Unesco, 1988.

Manuels et Guides de l'IUE 2

MANUEL SUR LA FORMATION POUR LA POSTALPHABETISATION ET L'EDUCATION FONDAMENTALE

Adama Ouane
Mercy Abreu de Armengol
D.V. Sharma

BEST COPY AVAILABLE

Institut de l'Unesco pour l'Education, Hambourg

Manuels et Guides de l'IUE

1. **Manuel sur les stratégies d'apprentissage pour la postalphabétisation et l'éducation continue**
   par Adama Ouane
   (1989) ISBN 92 820 2053 3

2. **Manuel sur la formation pour la postalphabétisation et l'éducation fondamentale**
   par Adama Ouane, Mercy Abreu de Armengol et D.V. Sharma
   (1991) ISBN 92 820 2054 1

3. **Evaluation des projets, programmes et campagnes d'alphabétisation pour le développement**
   par H.S. Bhola
   Publication conjointe avec la Fondation allemande pour le développement international (DSE) - Réf. DSE 1624C/a
   En préparation

4. **Manuel sur l'évaluation pour la postalphabétisation et l'éducation fondamentale**
   En préparation

Manuels et Guides de l'IUE 2

MANUEL SUR LA FORMATION POUR LA POSTALPHABETISATION ET L'EDUCATION FONDAMENTALE

Adama Ouane
Mercy Abreu de Armengol
D.V. Sharma

Institut de l'Unesco pour l'Education, Hambourg

223

L'Institut de l'Unesco pour l'Education, Hambourg, est une entité juridiquement indépendante. Alors que les programmes de l'Institut sont établis selon les termes fixés par la Conférence générale de l'Unesco, les publications de l'Institut sont rédigées sous sa seule responsabilité et l'Unesco n'est pas responsable de leur contenu.

Les points de vue, choix de faits et opinions exprimés émanent de l'auteur et ne coincident pas nécessairement avec les positions officielles de l'Institut de l'Unesco pour l'Education, Hambourg.

La formulation employée et la présentation du matériel utilisé dans cette publication n'impliquent nullement l'expression d'une quelconque opinion de la part du Secrétariat de l'Unesco sur le statut légal, les Autorités ou les délimitations de frontières de quelque pays ou territoire que ce soit.

ISBN 92 820 2054 1

© Institut de l'Unesco pour l'Education 1991
Feldbrunnenstrasse 58
W-2000 Hambourg 13, Allemagne

Imprimé par
Robert Seemann - Bramfelder Strasse 55
W-2000 Hamburg 60 - Tel. 040/61 89 46

224

TABLE DES MATIERES

		Page
Avant-Propos		ix
Introduction		1
	PARTIE I	
Chapitre 1	Les concepts relatifs à l'éducation des adultes	13
	1.1 Les différentes approches	13
	1.2 Quelques tendances générales	18
	1.3 Les implications pour la formation	20
Chapitre 2	Profil des personnels de l'alphabétisation, de la postalphabétisation et de l'éducation fondamentale du niveau intermédiaire et de base	23
	2.1 Le personnel du niveau de base	23
	2.2 Le personnel du niveau intermédiaire	29
Chapitre 3	Le concept et les principes directeurs de la formation	35
	3.1 Le concept de la formation	35
	3.2 Les principes directeurs de la formation	37
	PARTIE II	
Chapitre 4	Conception du curriculum de la formation	43
	4.1 Le processus d'élaboration du curriculum	44
	4.2 Les étapes de la conception et de la mise en oeuvre du curriculum	47

Chapitre 5	Définition et évaluation des besoins de formation	51
	5.1 Quels sont les besoins de formation	51
	5.2 Comment définir les besoins de formation	52
	5.3 Evaluation des besoins de formation	58
Chapitre 6	Définition des objectifs de formation	61
	6.1 Interpréter les besoins de formation	61
	6.2 Traiter des différents domaines d'étude	62
	6.3 Fixer de "bons objectifs"	62
Chapitre 7	Déterminer et établir la progression du contenu de la formation	68
	7.1 Sélectionner un contenu pertinent	68
	7.2 Sélectionner et répartir une quantité appropriée de contenus	78
	7.3 Etablir la progression du contenu	82
Chapitre 8	Mise en oeuvre du processus de formation	86
	8.1 Sélection des stratégies, méthodes et techniques	87
	8.2 Allocation temporelle	112
	8.3 Sélection ou élaboration du matériel didactique	115
Chapitre 9	Elaboration de l'évaluation de la formation	128
	9.1 Evaluation et mise au point du curriculum de la formation	128
	9.2 Fonctions et finalités de l'évaluation de la formation	128
	9.3 L'évaluation en tant que processus continu	130
	9.4 L'évaluation externe	144
	9.5 Le plan d'évaluation	148

PARTIE III

Chapitre 10 Décisions relatives à l'organisation de la formation et leurs incidences pour la mise en oeuvre de celle-ci 155

10.1 Les deux grandes modalités de formation 156
10.2 La formation en tant que processus continu 159
10.3 La formation spéciale du personnel du niveau intermédiaire 163

Chapitre 11 Les formateurs et la mise en oeuvre des programmes de formation 168

11.1 Fonctions et responsabilités des formateurs 168
11.2 La formation des formateurs 171

Chapitre 12 Aspects administratifs des programmes de formation 178

12.1 Les aspects administratifs de la formation fondée sur l'enseignement direct 178
12.2 Les aspects administratifs de la formation à distance 181
12.3 Inscription et homologation 182

Chapitre 13 Exemples de programmes de formation relevés dans des pays choisis 184

13.1 Kenya: Programme d'enseignement à distance pour la formation en cours d'exercice des éducateurs d'adultes 187
13.2 Mali: Formation supérieure permettant aux néo-alphabètes de devenir des instructeurs au niveau de la communauté 197

13.3 Népal: Formation des facilitateurs du Programme d'éducation non formelle intégrée pour le développement rural 201
13.4 Thaïlande: Formation des villageoises à l'éducation des adultes 203
13.5 Indonésie: Formation des inspecteurs de l'animation socio-culturelle 205
13.6 Inde: Formation des instructeurs du Programme national d'éducation des adultes 216
13.7 Mexique: Formation du personnel chargé de la mise en oeuvre du nouveau modèle d'enseignement primaire de base 220
13.8 Equateur: Formation du personnel d'alphabétisation lors de la campagne d'alphabétisation menée en 1989 en Equateur 227
13.9 Colombie: Programme de formation à distance pour les éducateurs populaires de l'Universidad del Valle 232

Chapitre 14 Conclusion 240

AVANT-PROPOS

La formation du personnel constitue un des domaines essentiels des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes liés au développement dans les pays du Tiers Monde. Les problèmes urgents auxquels ces derniers font face dépendent non seulement des restrictions financières mais aussi de l'insuffisance de ressources humaines adéquatement formées.

L'amélioration de la qualité des programmes, les résultats de l'apprentissage et l'impact produit sur le développement sont intimement liés aux possibilités de formation offertes au personnel travaillant aux différents niveaux de la structure d'un programme. Tandis qu'on a prêté attention à la formation du personnel du niveau national recruté à l'université parmi les diplômés de pédagogie ou d'autres sciences sociales, il convient de prendre davantage en considération celle du personnel du niveau intermédiaire et de base. C'est sur celui-ci que se concentre le présent manuel.

Ce manuel présente un ensemble de lignes directrices comme source d'idées pour enrichir les programmes de formation en cours du personnel d'alphabétisation et d'éducation des adultes, et pour aider à en planifier et à en mettre en oeuvre de nouveaux.

L'IUE mène depuis 1980 un projet de recherche et de formation dans le domaine de l'alphabétisation, de la postalphabétisation et de l'éducation continue des adultes, des jeunes et des enfants en dehors de l'école, dans la perspective de l'éducation permanente. Ce projet a été lancé pour soutenir les efforts faits par les pays en développement dans leur lutte contre l'analphabétisme et pour atteindre l'objectif de l'éducation pour tous.

La première phase de ce projet (1980-1986) a été focalisée sur le développement de stratégies d'apprentissage. Les séminaires de formation basée sur la recherche ont été tenus en 1981 (Séminaire international), 1982 (Afrique), 1983 (Asie), 1984 (Amérique latine et Caraïbes) et 1985 (Etats arabes). Ces séminaires, destinés au personnel clé du niveau national, ont réuni quelque 300 spécialistes de plus de 100 pays en développement.

A partir de 1987, l'IUE a réalisé une deuxième série de séminaires internationaux annuels sur l'amélioration du curriculum, le contrôle de suivi et l'évaluation, la mise en oeuvre de stratégies d'apprentissage appropriées et la formation du personnel. L'Institut a, par ailleurs, entrepris la publication d'une série de manuels pour les praticiens travaillant dans ce domaine, activité à laquelle il a accordé une priorité. Le *Manuel sur les Stratégies d'Apprentissage pour la Postalphabétisation et l'Education Continue*, d'Adama Ouane, paru en 1989, fut le premier manuel de cette série.

Le présent manuel, sur la formation du personnel du niveau intermédiaire et de base, est le second de cette série. Son objectif est d'apporter des lignes directrices pour rehausser la qualité de la formation du personnel d'alphabétisation et d'éducation des adultes dans les pays en développement, grâce aux expériences recueillies dans des pays de différentes régions du Tiers Monde.

Une réunion de spécialistes de la formation du personnel provenant de Colombie, d'Inde, d'Indonésie, du Mali, des Philippines, de Somalie et de Syrie a été tenue à l'IUE, à Hambourg, en 1988. Elle a permis d'échanger des expériences et de formuler des suggestions pour le contenu de ce manuel. On a intégré les contributions de ces spécialistes dans les différents chapitres, et l'on a inclus quelques-unes des expériences qu'ils ont relatées pour illustrer les hypothèses théoriques d'exemples concrets. Les autres expériences présentées proviennent de la riche collection que le Centre de Documentation de l'IUE a constituée sur l'alphabétisation, la postalphabétisation et l'éducation continue grâce aux contributions des pays participant aux activités que l'IUE mène dans ce domaine.

Notre gratitude va au gouvernement de la République fédérale d'Allemagne, qui a octroyé par l'intermédiaire de la Commission allemande pour l'Unesco (DUK), à Bonn, une aide extrabudgétaire très importante pour soutenir l'ensemble du Projet sur la postalphabétisation et l'éducation continue.

230

On apprécie énormément les conseils professionnels et les chaleureux encouragements du gouvernement et de la DUK. Le dr. Hans Meinel, Secrétaire général de la Commission allemande pour l'Unesco, et le dr. Traugott Schöfthaler, Secrétaire général adjoint de la même commission, ont témoigné un intérêt personnel à cette entreprise, à laquelle ils ont contribué de nombreuses manières.

Le présent manuel a été conçu et préparé sous la direction du dr. Adama Ouane, maître de recherche à l'IUE, qui a investi dans cette tâche temps, énergie et imagination. La première version de ce texte a été élaborée par M. D.V. Sharma, de la Direction de l'Education des Adultes du Ministère de l'Education indienne. Mme Mercy Abreu de Armengol, du Département de l'Education des Adultes du Ministère de l'Education colombienne, l'a ensuite développée. Je les remercie particulièrement pour leur contribution professionnelle et le soin avec lequel ils ont sélectionné les exemples appropriés. M. Peter Sutton, Chef du Service de publications de l'IUE, a entrepris l'édition finale du texte anglais.

Nous remercions Mme Jocelyne Diolez-Sperling, qui a traduit le manuel de l'anglais et a assumé le travail de rédaction et de production finale.

Nous espérons que ce manuel conduira à une recherche fructueuse d'idées novatrices émanant des expériences de ceux qui doivent relever le défi de faire du droit d'apprendre une réalité pour tous.

Paul Bélanger
Directeur
Institut de l'Unesco pour l'Education

INTRODUCTION

L'Unesco a décidé de faire de l'éducation un droit humain essentiel. Cependant, on compte encore plus de 900 millions d'analphabètes dans le monde, et un plus grand nombre de personnes même n'ont pas atteint un niveau adéquat d'éducation de base. C'est pour focaliser l'attention sur cette situation grave, qui touche plus sévèrement les pays en développement, que l'année 1990 a été proclamée Année internationale de l'alphabétisation. On a mis en place un grand programme, dont l'objectif est l'éducation pour tous d'ici l'an 2000. De nombreux pays ont lancé des programmes massifs d'éradication de l'analphabétisme ou bien envisagent de le faire. Ceux-ci doivent inclure des offres de postalphabétisation et d'éducation continue pour garantir la réalisation des objectifs plus larges de développement habituellement visés.

L'Institut de l'Unesco pour l'Education (IUE) s'intéresse particulièrement à la qualité des programmes d'alphabétisation et a principalement axé ses travaux sur la mise en oeuvre de la postalphabétisation et de l'éducation continue pour remplir les objectifs que sont la *rétention* et la *stabilisation* des compétences d'alphabétisation, la *continuation* de l'apprentissage jusqu'à un certain niveau d'indépendance et l'*application* de cet apprentissage au développement personnel, social, culturel et professionnel. L'IUE a lancé, dès 1980, un projet de recherche et de formation, qui a réuni plus de 230 spécialistes provenant de 89 pays et dont les résultats ont été largement diffusés de par le monde. A la fin de ce premier cycle, en 1986, une réunion d'experts a révélé de nouveaux besoins dans ce domaine. Ceux-ci sont liés à la recherche et à la formation axées sur le niveau d'éducation de base destiné aux adultes, jeunes gens et enfants en dehors de l'école. On a alors lancé la deuxième phase de ce projet. Elle est axée sur l'amélioration des programmes et met l'accent sur quatre facteurs identifiés comme touchant la qualité de l'apprentissage, à savoir les aspects du curriculum, la mise en oeuvre efficace des stratégies d'apprentissage novatrices, le contrôle de suivi et l'évaluation, et la formation du personnel opérant aux niveaux intermédiaire et de base.

La nécessité de la formation

Les pays en développement soulignent particulièrement la nécessité de former le personnel d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Les Bureaux régionaux de l'Unesco pour l'Education ont répondu à l'appel à l'aide qu'ils ont lancé à ce sujet en tissant des réseaux régionaux de formation en Amérique latine, en Asie, dans le Pacifique et en Afrique, dans le cadre de leurs projets respectifs d'éradication de l'analphabétisme et de généralisation de l'enseignement primaire.

De nombreux pays ont créé de nouvelles structures pour la mise en oeuvre des programmes d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation continue, mais ils ont compris qu'un personnel qualifié était nécessaire pour les diriger. La qualité de ces programmes dépend considérablement de l'aptitude du personnel du niveau intermédiaire et de base à les mettre en pratique de manière appropriée. L'expérience a révélé que les pays n'ont pas tous su prendre des mesures institutionnelles satisfaisantes pour répondre à leurs besoins en formation. Ce point reste effectivement une carence, étant donné que les mesures de ce type constituent le fondement de ces programmes.

Grâce à son interaction constante avec les experts de différents pays, l'IUE s'est aperçu qu'un certain nombre de pays ont acquis une expérience très utile en matière de formation et que maintes questions pourraient être résolues avec un apprentissage mutuel dans lequel l'expérience de chacun serait mise à profit. Ces questions se rapportent aux dimensions de la formation, telles que la sélection du personnel, l'évaluation des besoins, le contenu, la méthodologie, la durée, l'évaluation, les mesures institutionnelles, etc. Il a été par conséquent décidé de présenter dans un manuel les expériences et les réflexions sur les divers aspects de la formation des formateurs d'adultes, en vue d'aider les pays qui sont en train de lancer, ou qui l'ont fait récemment, des programmes d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation de base. On espère également que ce manuel permettra aux personnes qui ont déjà acquis suffisamment d'expérience, d'améliorer la qualité de leurs programmes de formation en empruntant les idées d'autres praticiens et en mettant en pratique les expériences faites depuis peu dans ce domaine. Il peut aussi apporter de nouvelles réponses à quelques-uns des problèmes rencontrés.

La nature de ce manuel

Un certain nombre de guides méthodologiques, d'ouvrages didactiques et de manuels recensés dans différents pays se sont avérés utiles pour organiser les programmes spécifiques de formation destinés à une certaine clientèle (animateurs/facilitateurs d'alphabétisation, agents de vulgarisation et de développement, professeurs d'enseignement technique, etc.). Très souvent, ces matériels prescrivent exactement la durée de la formation, les programmes quotidiens, la méthodologie, etc. et donnent une idée étroite de la formation, limitée aux aspects instrumentaux d'un programme particulier ainsi qu'à la réalisation des objectifs des participants et au perfectionnement professionnel des apprenants.

Il a été décidé de produire un manuel sur la formation après avoir pris conscience de la validité des points suivants.

a) Il apparaît nécessaire de renforcer ou d'améliorer la qualité des programmes de formation, particulièrement de ceux destinés au personnel opérant aux niveaux intermédiaire et de base, afin de rehausser la qualité des programmes d'alphabétisation, de post-alphabétisation et d'éducation continue du niveau de base.

b) Maint pays et diverses organisations internationales, telles que l'UNESCO, l'OMS, l'ILO et la FAO ont mis au point leurs propres systèmes et approches de formation du personnel impliqué dans des programmes de ce genre. Néanmoins, il s'avère nécessaire d'échanger les vues dans ce domaine afin de faciliter le transfert ou l'adaptation des diverses expériences.

c) A la suite des événements internationaux qui se sont produits dans le domaine de l'éducation non formelle des adultes, on a accumulé une quantité considérable de théories et de pratiques pouvant être mises à profit pour enrichir tous les programmes de formation.

d) La formation du personnel du niveau de base exige un investissement continu, surtout à cause de la grande diversité des personnes engagées comme enseignants et en raison de l'instabilité des tra-

vailleurs employés à ce niveau. Il faut donc leur offrir différentes possibilités de formation.

e) Par ailleurs, une formation permanente s'impose au niveau intermédiaire pour informer les fonctionnaires des changements intervenant dans l'éducation des adultes et pour combler les lacunes des personnels provenant d'autres domaines de l'éducation ou des sciences sociales et n'ayant pas d'expérience en matière d'alphabétisation et de postalphabétisation, mais auxquels on fait généralement appel lors du lancement de nouveaux projets dans ce domaine.

f) L'expérience a prouvé qu'on néglige généralement la formation du personnel dans l'éducation des adultes, ce qui a des effets négatifs sur la qualité des programmes. L'objectif du présent manuel est de mettre en évidence l'importance d'une formation systématique pour la réalisation des objectifs des programmes d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation continue. La formation a été réalisée sur le tas et de manière irrégulière dans la plupart des pays pour mettre en oeuvre de nouveaux programmes ou pour informer le personnel des politiques et des programmes élaborés.

g) Très souvent, les programmes de formation à l'adresse des éducateurs d'adultes ne sont qu'une simple formalité; leur contribution au perfectionnement professionnel du personnel engagé reste minime.

Ce manuel présente la formation dans son sens le plus large. On y souligne sa fonction, qui consiste à offrir aux stagiaires des bases théoriques ainsi que des compétences instrumentales pour pouvoir remplir leurs rôles et leurs fonctions de formateurs d'adultes du niveau intermédiaire et de base, tout en rehaussant leur développement personnel et professionnel.

Il ne s'agit absolument pas de faire concurrence aux manuels de formation qui existent déjà et qui sont utilisés couramment. Ce livre s'efforcera d'établir un rapport entre certaines questions théoriques relatives à différents aspects de la formation et divers exemples ou ex-

périences offerts par des pays choisis. Il suggère, cependant, certains domaines communs de contenus et des méthodologies novatrices, adaptés par l'IUE sur la base des expériences recueillies par les différents pays et les différentes organisations.

Les manuels de formation élaborés dans bon nombre de pays ne sont pas capables de discuter de diverses questions en raison de certaines contraintes. Une institution internationale comme l'IUE a le privilège de pouvoir débattre des problèmes auxquels font face les organisateurs de programmes de formation réalisés dans différentes structures. Les problèmes relatifs à l'institutionnalisation des mesures de formation, aux contraintes financières, aux contenus communs, à la méthodologie, à l'évaluation et au contrôle de suivi, méritent une attention particulière si l'on veut améliorer la qualité de l'alphabétisation, de la postalphabétisation et de l'éducation de base.

Le présent manuel tente d'exposer les expériences et vues se rapportant à ces problèmes et questions, et il est conçu pour permettre aux décideurs de prendre des mesures appropriées en se fondant sur les analyses présentées. Ainsi, on observe des variations d'un pays à un autre, et aussi d'un programme à un autre à l'intérieur d'un même pays, quant à la durée de la formation offerte au personnel du niveau de base. Celle-ci peut varier de deux jours à un mois et plus encore, et le niveau d'instruction des personnes suivant la formation va de celui d'un néo-alphabète à celui d'un universitaire. On note, par ailleurs, que si le personnel du niveau intermédiaire et supérieur suit une formation systématique dans la plupart des pays, il n'en est pas de même pour le personnel opérant au niveau de base qui ne reçoit pas de formation appropriée pour assurer de meilleurs résultats chez les apprenants des programmes d'alphabétisation et de postalphabétisation. Une tentative est faite dans ce manuel pour présenter des suggestions et des exemples sur la manière de concevoir et de mettre en oeuvre plus systématiquement les programmes de formation destinés à ces praticiens .

Par ailleurs, dans certains pays, l'alphabétisation et l'éducation des adultes sont gérées au sein de structures parfaitement développées responsables de l'éducation non formelle, tandis que dans d'autres, de tels arrangements n'en sont qu'au stade de formation. Afin de fournir un personnel à des formes d'organisation aussi complexes, il est nécessaire

de former le personnel du niveau intermédiaire à la réalisation de ces nouvelles tâches.

L'intention n'est pas ici de procéder à la synthèse des expériences acquises par différents pays, mais plutôt de mettre en évidence les aspects novateurs et particuliers de programmes spécifiques de formation qui pourraient aider d'autres praticiens à élaborer les détails de leurs propres projets. Ainsi, les conseils, les contenus et les méthodes présentés sont moins des prescriptions que des illustrations. Les exemples sont présentés dans les conditions qui se sont révélées appropriées. Pour pouvoir en tirer profit, il conviendrait d'appliquer les principes de pertinence et de flexibilité. Toutefois, le présent manuel souligne qu'il ne faut pas négliger certains aspects essentiels dans les programmes de formation.

A qui s'adresse ce manuel?

Un manuel de ce genre peut être utile à différentes catégories de personnel opérant aux niveaux national, intermédiaire et de base. Il peut venir en aide aux responsables politiques du niveau national pour décider de l'allocation de subventions à la formation et des infrastructures nécessaires à celle-ci. Il devrait les aider à élaborer une politique de sélection et de formation du personnel d'alphabétisation et d'éducation des adultes travaillant au niveau de base. Les fonctionnaires du niveau national responsables de la formation du personnel du niveau intermédiaire peuvent y trouver des lignes directrices et des idées nouvelles pour organiser leurs programmes de formation.

Les fonctionnaires du niveau intermédiaire peuvent l'utiliser à des fins d'auto-apprentissage et pour comprendre leurs propres processus de formation, appréciant ainsi la valeur de la formation pour leur développement personnel; il peut leur venir en aide pour organiser des programmes de formation destinés aux praticiens du niveau de base.

Divers personnels travaillant dans des domaines liés à l'éducation des adultes, qui sont souvent impliqués en tant que personnes ressources dans les programmes de formation, peuvent s'en servir pour comprendre les dimensions de la formation ainsi que les programmes d'alphabétisation pour adultes. Les institutions, telles que les universi-

tés et les écoles normales, peuvent juger ce manuel approprié à leurs propres objectifs pratiques.

Organisation du manuel

Ce manuel est constitué de trois parties. La première partie présente le cadre général au sein duquel on peut envisager la formation. On s'y réfère aux concepts relatifs aux différentes approches et tendances prévalant de nos jours dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes liés aux efforts de développement déployés dans les pays du Tiers Monde. Ces concepts ont des incidences particulières sur la planification et la mise en oeuvre des programmes de formation destinés au personnel qui travaille dans ce domaine.

Etant donné que ce manuel se focalise sur la formation des travailleurs d'alphabétisation et d'éducation des adultes du niveau intermédiaire et de base, on a tenté, dans cette première partie, d'établir le profil de ces derniers, en présentant certaines caractéristiques propres à chaque niveau, ainsi que les rôles et les tâches qu'ont assignés les différents programmes et institutions à ces personnels.

La formation n'est pas vue ici seulement comme la préparation des apprenants à leur travail, ni comme le perfectionnement professionnel de ces derniers afin qu'ils puissent mieux accomplir leur tâche. Elle est aussi conçue comme une entreprise de développement humain visant à l'épanouissement de la vie personnelle et professionnelle des stagiaires. C'est de cette perspective qu'on tire certains principes directeurs liés aux tendances actuelles de l'éducation des adultes. Cette conception élargie et les principes directeurs qui en découlent constituent la fin de la première partie de ce manuel.

L'analyse des problèmes et des questions concernant la formation du personnel travaillant au niveau intermédiaire et de base a montré la nécessité d'un manuel de ce genre et a conduit, par ailleurs, à la conclusion qu'il paraît indispensable d'adopter une approche plus structurée de la conception et de la mise en oeuvre des programmes de formation que celle employée couramment dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes.

La deuxième partie du manuel, intitulée Conception des programmes de formation, propose une approche systématique de l'élabo-

ration d'un programme de formation comprenant plusieurs phases: la préplanification, la planification, la mise en oeuvre et le recyclage. Ce plan de formation est présenté sous la forme d'une batterie de lignes directrices pour les différents éléments du programme d'études. On reconnaît qu'elles sont toujours conçues dans des contextes particuliers et que les formateurs doivent les mettre en pratique d'une manière flexible et créative, en impliquant au maximum les apprenants dans la réalisation de l'ensemble du processus de formation: cette stratégie doit susciter les changements nécessaires dans la perception, les connaissances, les attitudes et les compétences grâce aux vécus d'apprentissage. Les éléments du programme d'études sont illustrés d'exemples fournis par différents pays. On souligne ici l'importance de l'évaluation en tant que système intégré accompagnant la mise au point de la formation.

Enfin, la troisième partie est axée sur la mise en oeuvre des programmes de formation. Les décisions à prendre concernant les processus curriculaires et administratifs doivent répondre au contexte socio-économique, culturel et politique. Cette partie met en relief le rôle des formateurs, qui ont eux-mêmes besoin d'être formés, et souligne les aspects administratifs, tels que le soutien logistique et financier, qui, lorsqu'ils font défaut, entravent le succès d'un programme de formation. On a inclus un choix d'exemples fournis par des pays ayant étroitement pris part au projet de l'IUE relatif à ce domaine, afin d'illustrer la mise en oeuvre de programmes de formation dans différents contextes du monde en développement. On a procédé à cette sélection sur la base des rapports disponibles présentant des approches novatrices, et non pas en nous fondant sur une évaluation des résultats des programmes.

Pour conclure cet ouvrage, on procède à l'examen de quelques questions actuelles, afin de stimuler l'exploitation créative des informations et suggestions apportées ici. Ces remarques soulignent, par ailleurs, la nécessité d'une recherche générale plus importante, de l'évaluation des approches novatrices de la formation, d'un soutien institutionnel accru et d'une coopération plus grande entre les institutions, pour montrer combien la formation du personnel contribue à l'amélioration de la qualité des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. On suggère également le relèvement du statut des fonc-

tionnaires de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes afin d'empêcher, entre autres choses, les changements fréquents de personnels qui nuisent au travail réalisé dans ce domaine. La formation peut à elle seule contribuer au renforcement d'une identité commune chez les praticiens de l'éducation des adultes et, indirectement, à la réalisation de l'objectif général d'amélioration de la qualité de la vie dans les pays en développement. On souhaite que le présent manuel apporte matière à cette fin.

210

Partie I

LE CADRE GENERAL DE LA FORMATION

CHAPITRE 1

LES CONCEPTS RELATIFS A L'EDUCATION DES ADULTES

Le cadre conceptuel de la formation du personnel d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation des adultes procède des conceptions des programmes d'éducation des adultes employées dans les divers documents de l'Unesco et dans les pays qui ont entrepris une action systématique pour éradiquer l'analphabétisme et étendre leur programme d'éducation des adultes au-delà de l'alphabétisation. En outre, d'éminents éducateurs, tels que Paolo Freire, Julius Nyerere, M. K. Gandhi et d'autres encore, ont contribué de façon considérable à la théorie et à la pratique dans ce domaine.

L'éducation des adultes englobe tous les vécus d'apprentissage destinés aux adultes et aux jeunes gens en dehors du système éducatif régulier, pour répondre aux besoins d'éducation de ces derniers. Ce manuel se limitera aux programmes d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation de base offerts dans les pays du Tiers Monde par diverses organisations gouvernementales et non gouvernementales aux populations pauvres et marginales vivant dans les zones rurales et les bidonvilles des grands centres urbains. Ces populations comprennent des analphabètes, des néo-alphabètes et des adultes semi-alphabètes, des adolescents et des enfants en dehors de l'école. C'est à ce type d'éducation et de personnel enseignant que nous nous référons lorsque nous mentionnons les termes d'"éducation des adultes" et d'"éducateurs d'adultes".

1.1 Les différentes approches

L'éducation des adultes a été conçue à partir du concept libéral de la tradition britannique d'approches libératrices, telles que le mouvement de l'éducation populaire en Amérique latine. Chaque pays sélectionne une approche officielle en établissant ses politiques d'éducation

des adultes, mais au sein même de ces pays des concepts très divers sous-tendent les différents programmes qui y sont réalisés.[1]

Les pays en développement aspirent fermement à des politiques qui permettent à leurs populations de satisfaire leurs besoins humains essentiels pour survivre, et qui luttent contre la pauvreté. Ainsi, on assigne un rôle fonctionnel majeur à l'éducation des adultes dans les plans de développement national. A ce propos, les programmes d'éducation des adultes suivent des objectifs de développement élargis, bien que leur nature puisse différer, suivant la démarche d'éducation et de développement sur laquelle ils s'appuient. Certains programmes ont adopté une orientation individualiste, alors que d'autres sont davantage orientés vers la société ou la collectivité.

Les premiers tendent à poursuivre des objectifs de développement personnel et général, qui à leur tour doivent produire un certain impact sur la famille et l'environnement social de l'individu. Dans les programmes d'animation communautaire et orientés vers le groupe, même s'ils reconnaissent le rôle de l'apprentissage individuel, l'éducation est fondamentalement conçue comme un instrument de transformation économique et sociale au sein de la collectivité prise dans son ensemble, les objectifs étant formulés clairement au niveau collectif.

Parmi les programmes du type individualiste, on distingue ceux qui offrent un enseignement théorique ou général de ceux qui sont orientés vers un enseignement professionnel. Les cours d'alphabétisation et d'éducation de base offerts comme première ou seconde chance pour atteindre le niveau de l'enseignement primaire équivalant à celui du système éducatif formel appartiennent à cette catégorie. Il s'agit habituellement de cours de rattrapage ou de programmes accélérés destinés aux enfants en dehors de l'école, aux jeunes gens et aux adultes qui désirent atteindre le niveau du cycle primaire et poursuivre leurs études au-delà, dans le secondaire et le supérieur. Les programmes d'enseignement professionnel, d'autre part, sont davantage fonctionnellement orientés vers l'acquisition de compétences relatives au monde du travail et à la productivité. De plus, d'autres programmes apportent des connaissances fonctionnelles et rehaussent les valeurs dans des domaines comme la santé et l'hygiène, l'alimentation et la nutrition, l'éducation en matière de population, l'éducation relative à l'environnement et l'éducation relative à la citoyenneté.

Le concept de fonctionnalité

L'application de l'apprentissage dans des situations de vie réelle est importante si les programmes d'éducation des adultes doivent conduire au développement et améliorer la qualité de la vie. C'est en ce sens que la fonctionnalité est jugée comme une caractéristique essentielle des programmes d'éducation des adultes. Le concept de fonctionnalité inclut:

- l'acquisition des compétences d'alphabétisation et de calcul comme compétences de communication fondamentales
- l'amélioration des compétences relatives à la productivité et du potentiel générateur de revenus
- l'acquisition des compétences d'alphabétisation comme base pour poursuivre l'apprentissage
- la prise de conscience de la structure socio-économique et des conditions qui entravent le processus de développement
- le renforcement de la capacité organisationnelle des participants et la mise à leur disposition de toutes les ressources disponibles[2]

La plupart des programmes d'éducation des adultes orientés vers le développement et l'action communautaire sont de nature fonctionnelle et s'appuient, comme les programmes orientés vers l'individu, sur l'approche de développement fondée sur la formation du capital humain. Il s'agit de programmes d'alphabétisation fonctionnelle et d'éducation de base visant essentiellement à informer l'individu et à l'aider à acquérir des compétences fonctionnelles, en mettant l'accent sur l'organisation de groupes communautaires et le travail avec ces derniers. L'objectif de ces programmes est d'améliorer la qualité de la vie des individus et de leurs collectivités, ils ont recours à un paradigme orienté vers la stabilisation ou un changement social "équilibré", dans lequel l'acquisition de compétences telles que l'autonomie, la confiance en soi et l'indépendance est jugée essentielle.

L'éducation populaire

L'éducation populaire est apparue en Amérique latine comme une démarche de remplacement. Transcendant le concept de conscientisation de Freire, l'éducation populaire cherche à renforcer l'organisation locale afin de faciliter l'action sociale visant à opérer des changements dans la distribution des différentes forces. Fondée sur une prise de conscience (la transformation de la perception de la réalité par les individus), l'éducation populaire est orientée vers la transformation de la société à travers l'action sociale et politique des groupes de la collectivité.[3] La participation de la communauté, la recherche-action participative et la systématisation de l'expérience éducative de groupe sont les caractéristiques majeures de cette démarche.

Le second trait que l'éducation populaire met en relief est sa pertinence et sa fonction culturelles. Il a été reconnu que les programmes d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation de base doivent prendre en compte les caractéristiques socio-culturelles des populations concernées pour être efficaces; par conséquent, le contenu des matériels d'apprentissage doit être orienté vers la culture.[4] Cette qualité suscite et maintient la motivation des participants, qui sentent alors que le programme est approprié à leur propre réalité.

Le développement n'est pas seulement lié à la sphère socio-économique; il a également une dimension culturelle, puisque la modernisation, comme l'adoption d'innovations provenant d'ailleurs, touche le style de vie des personnes, et les innovateurs se heurtent bien souvent à une attitude de résistance fondée sur des valeurs profondément enracinées qu'il convient de respecter. D'un autre côté, les valeurs culturelles peuvent être quelquefois paralysantes et conduire à une vision fataliste[5]. Dans tel cas, une évaluation critique des valeurs et des traditions existantes s'avère nécessaire pour rehausser la qualité de la vie par le biais des programmes d'éducation des adultes.

Certains programmes d'éducation des adultes incluent la promotion de l'identité et du développement culturels. La culture des marginaux et des pauvres possède sa propre richesse; elle a souvent été négligée et a ainsi perdu de sa valeur. L'identité culturelle se fonde sur la connaissance qu'ont les populations de leur propre histoire et est renforcée par la reconnaissance des valeurs, des traditions et de l'expres-

sion collective que partagent les membres de la collectivité. Il convient de remettre en honneur la culture des groupes défavorisés, en rendant leur vigueur à leurs "savoirs populaires", à leur "savoir-faire" en résolvant les problèmes concrets à partir de leurs connaissances et de leurs expériences communes. Ceci devrait permettre d'intégrer les personnes en fonction de leur mode de pensée, de leur attitude et du code linguistique qu'elles emploient.[6] Certains programmes promeuvent la reconnaissance par les différents groupes de leur identité culturelle particulière dans les pays où une diversité culturelle domine. Il apparaît alors nécessaire de créer une identité nationale en rehaussant les identitiés culturelles capables d'une interaction constructive. Le développement culturel fait aussi partie des programmes d'animation socio-culturelle visant à promouvoir la créativité et l'expression culturelle autochtone.

C'est l'interaction entre le patrimoine culturel des participants, leurs connaissances externes, leurs valeurs et l'interprétation de leur histoire au moyen du dialogue qui crée les approches "libératrices" d'éducation des adultes,[7] en opposition avec les systèmes plus verticaux ou imposants.

La perspective de l'éducation permanente

Une perspective générale et complète, qui envisage l'alphabétisation, la postalphabétisation et l'éducation continue comme éléments d'un continuum d'apprentissage permanent, a été élaborée dans le cadre du concept d'éducation permanente. Celui-ci inclut l'apprentissage planifié ou occasionnel qui se fait à la maison, à l'école, dans la communauté et au travail ainsi qu'à travers les mass-média. Il tente de regrouper tous les aspects de l'éducation de manière articulée et intégrée, l'acquisition de l'indépendance étant l'objectif éducatif fixé.[8] L'éducation permanente doit permettre à toute personne d'assumer la responsabilité de sa propre existence en tant qu'être social conscient, libre et créatif.[9] Ce qui est implicite dans cette approche est que les programmes d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation de base doivent aider leurs groupes-cibles à parfaire leur potentiel en tant qu'individus et membres de groupes (la famille, la communauté, la société dans son ensemble). A ce propos, les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes auxquels nous nous référons sont

considérés comme un continuum au sein de toute la sphère de l'éducation, dont l'objectif est de réduire l'inégalité et d'accroître le degré de démocratisation de l'éducation. Ces programmes peuvent être offerts non seulement par le système d'éducation formelle, mais aussi par des systèmes non formels et des occasions d'apprentissage diffus, et devraient encourager un degré plus grand d'apprentissage auto-dirigé.

Cette perspective éducative élargie renforce la reconnaissance universelle du fait que les programmes d'alphabétisation et d'éducation de base devraient englober des objectifs de développement plus larges en vue d'améliorer la compétence générale des individus et des groupes. Aussi plaide-t-elle pour l'intégration dans ces programmes de diverses composantes d'enseignement général et professionnel, tout en permettant aux personnes d'aller au-delà de l'éducation de base, lorsque c'est possible. L'attention est portée sur la flexibilité et la nécessité pour les approches alternatives de s'adapter aux individus et aux groupes de la communauté, en tenant compte de leurs conditions locales et en prenant en considération les besoins spéciaux des groupes spécifiques.

1.2 Quelques tendances générales

Le cadre de la formation des personnels opérant à différents niveaux dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation de base pour adultes est intimement lié au cadre conceptuel des programmes particuliers concernés, qui émanent habituellement des politiques nationales relatives aux objectifs socio-politiques et/ou économiques. Pour ce qui est des programmes réalisés par des organisations non gouvernementales, ils se réfèrent à l'idéologie adoptée par ces organisations dans leur promotion de l'alphabétisation et de l'éducation de base. Dans de nombreux pays, ils sont effectués dans le cadre d'un combat populaire contre l'oppression.[10]

L'éducation des adultes compte autant de facettes qu'il existe de programmes dans ce domaine, et les différences essentielles se trouvent entre les approches employées. Celles-ci se reflètent bien entendu dans la formation offerte au personnel opérant aux différents niveaux, particulièrement en ce qui concerne les valeurs promues et les objectifs spécifiques assignés aux programmes. Cependant, par suite

d'un échange croissant des expériences lors des réunions nationales, régionales et internationales sur l'alphabétisation, la postalphabétisation et l'éducation des adultes en général, ainsi que grâce à la large diffusion des publications dans ce domaine, on est arrivé à un certain consensus au niveau conceptuel concernant les objectifs du développement, les grands domaines du contenu de l'éducation de base, les méthodes d'éducation des adultes, etc. Voici quelques tendances communes qui ont été recensées:

- les programmes d'alphabétisation et d'éducation de base destinés aux adultes, aux jeunes gens et aux enfants en dehors de l'école sont *orientés vers le développement* et incluent, à côté de l'acquisition des rudiments de l'instruction, des compétences génératrices de revenus et d'autres savoir-vivre relatifs à la santé, l'information sociale et civique, la participation à la collectivité, etc.
- Ces programmes sont à présent considérés dans une perspective d'éducation permanente comme un *continuum d'apprentissage* comprenant: *l'alphabétisation => la postalphabétisation => l'éducation de base => et au-delà*.
- Ils sont essentiellement centrés sur la satisfaction des besoins d'éducation des *sections défavorisées de la société*, à savoir des pauvres et des marginaux qui sont analphabètes, néo-alphabètes et semi-alphabètes et possèdent un niveau insuffisant d'éducation de base qui les empêche de prendre part pleinement aux processus de développement.
- Nombre de ces programmes visent à *combattre la pauvreté, la marginalisation et l'exploitation* en permettant aux populations de prendre part à l'amélioration de la situation socio-économique, politique et culturelle de la collectivité.
- Il est maintenant universellement reconnu que la *participation* des apprenants et des personnels opérant aux niveaux de base et intermédiaire dans les différentes phases d'un programme est un facteur important, qui contribue non seulement à rehausser la pertinence et l'efficacité mais aussi à atteindre un degré plus élevé de démocratisation dans l'éducation des adultes.

- Le nombre insuffisant de personnes qualifiées dans ce domaine et l'inadéquation de la formation offerte aux personnels travaillant aux niveaux intermédiaire et de base sont considérés comme un facteur entravant le développement de programmes d'éducation des adultes de qualité. Aussi s'intéresse-t-on particulièrement à l'organisation de cours et à la création d'arrangements institutionnels pour offrir la formation requise. Etant donné que l'on s'emploie à cette tâche de manière ad-hoc, il apparaît nécessaire de mettre au point un *programme de formation plus systématique*.
- Le domaine de l'éducation des adultes est extrêmement complexe, et sa rapide évolution dans le Tiers Monde au cours des dernières décennies a été liée aux changements recensés dans les politiques et les approches nationales de développement. Les organismes internationaux ont joué un rôle décisif dans la promotion de l'action, mais il est encore nécessaire de poursuivre la recherche et l'action. On observe une tendance de plus en plus grande consistant à rechercher des *solutions novatrices* aux problèmes rencontrés au niveau national comme local.
- Enfin, la seconde tendance observée se rapporte à l'intérêt grandissant prêté à la *coopération horizontale* et à l'échange d'expériences entre les pays et les institutions, ce qui a permis de mettre à profit les expériences des autres et d'enrichir le savoir accumulé dans le domaine de l'éducation des adultes.

1.3 Les implications pour la formation

Les considérations générales susmentionnées ont les incidences suivantes sur la formation:

- la formation devrait faire comprendre clairement aux stagiaires que les programmes d'alphabétisation concernent non seulement l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul, mais aussi la transmission de savoir-vivre.

- Elle devrait mettre l'accent sur l'acquisition de compétences relatives à l'organisation et à la gestion de programmes non formels d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation de base adaptés aux besoins de développement des individus et de leur collectivité.
- Elle devrait permettre aux stagiaires d'aider les pauvres et les personnes déshéritées à prendre conscience de leur valeur et de leur dignité, à apprécier leur identité culturelle et à retrouver la foi dans leur propre capacité à changer la situation au moyen d'une action individuelle et collective en vue d'une meilleure gestion des ressources dont ils disposent au niveau de la collectivité.
- Elle devrait tenir compte des conditions locales dans lesquelles les programmes d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation de base se déroulent, de la nature spécifique et des objectifs des programmes, des rôles particuliers et des fonctions des stagiaires ainsi que des principes généraux qui prévalent dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes.
- Elle devrait lier les concepts théoriques et les compétences pratiques dans la réalisation des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes.
- Elle devrait assurer un effet multiplicateur de qualité. En d'autres termes, elle devrait permettre aux stagiaires de partager avec d'autres collègues les informations, les compétences, les attitudes et les connaissances qu'ils ont acquises, afin de mettre fin à l'insuffisance des ressources humaines dans ce domaine de l'éducation.
- Dans la perspective de l'éducation permanente, la formation devrait contribuer à l'épanouissement des stagiaires et leur permettre de devenir des formateurs d'adultes compétents, engagés et créatifs, des apprenants permanents capables non seulement d'assumer leurs rôles et leurs fonctions dans une société en mutation, mais aussi de contribuer à la systématisation des expériences, à l'échange de celles-ci et à la création de savoirs dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes.

254

Références

1. Duke, C. (Ed.) *Adult Education: International Perspectives from China.* London: Croom Helm, 1987.

2. Carron, G. and Bordia, A. (Eds.) *Issues in planning and implementing national literacy programmes.* Paris:IIPE, 1985. pp. 17-18.

3. La Belle, T.J. *Nonformal Education in Latin America and the Caribbean. Stability, Reform, or Revolution?* New York: Praeger Publishers, 1986.

4. Noor, A. "Managing Adult Literacy Training". Prospects 12 (2) 1982, pp. 163-184.

5. Vaccaro, L. "La Educación No Formal de Adultos en Sectores Populares; Ambitos de Acción para pensar el Sistema Formal". In *Informe Final de la Consulta Técnica Regional sobre Ejecución, Evaluación y Perspectivas de Programas Extrascolares Formales y No Formales y su Articulación con el Sistema Educativo.* Santiago de Chile: OREALC/Unesco, 1988.

6. Martinic, S. *Saber Popular. Notas sobre conocimientos y sectores populares.* Santiago de Chile: CIDE, 1985.

7. Freire, P. *La Pédagogie des Opprimés.* Harmondsworth: Penguin Books, 1972.

8. Dave, R.H. (Ed.) *Foundations of Lifelong Education.* Oxford: Pergamon, 1976.

9. Rodriguez, C. *L'Education permanente.* Documentation et information pédagogique 185. Genève: Unesco/BIE, 1972.

10. Lind, A. and Johnston, A. *Adult Literacy in the Third World.* Stockholm: SIDA, 1986.

CHAPITRE 2

PROFIL DES PERSONNELS DE L'ALPHABETISATION, DE LA POSTALPHABETISATION ET DE L'EDUCATION FONDAMENTALE DU NIVEAU INTERMEDIAIRE ET DE BASE

Les personnels des programmes d'éducation des adultes remplissent leurs tâches aux différents niveaux de la structure administrative. Le Tableau 1 page 26 présente une organisation administrative caractéristique des programmes d'alphabétisation, dans laquelle apparaissent les diverses structures et fonctions relatives à chaque niveau d'administration.

Il apparaît dans ce tableau que les personnels des trois niveaux de la structure organisationnelle (central, intermédiaire et de base) sont très diversifiés. Bien que la situation varie d'un pays à un autre quant au nombre de personnels impliqués et en ce qui concerne les fonctions assignées à chaque tâche, les praticiens opérant au niveau de base sont en général des enseignants/animateurs, des inspecteurs et des coordinateurs, qui, souvent, partagent de nombreuses responsabilités dans le processus d'enseignement-apprentissage et dans l'intégration de la collectivité locale. Au niveau intermédiaire, les travailleurs de l'éducation des adultes sont habituellement des fonctionnaires responsables de la planification, de la coordination et de la formation. Le présent manuel étant focalisé sur la formation des personnels opérant aux niveaux intermédiaire et de base, une description de leurs caractéristiques et de leurs attentes est donnée ci-après.

2.1 Le personnel du niveau de base

Qui sont les travailleurs du niveau de base? Quelle est leur expérience et leur formation? Qu'est-ce qui les pousse à se joindre à cette action? Quel est leur engagement dans le programme? Quels rôles doivent-ils jouer? Voici quelques questions auxquelles nous aimerions

apporter une réponse en nous appuyant sur les expériences de différents pays.

Pour sélectionner ou recruter le personnel du niveau de base, la plupart des pays accordent habituellement une priorité aux enseignants du primaire, malgré le débat permanent sur la question de savoir s'ils sont compétents ou non pour enseigner à des jeunes gens et à des adultes dans le cadre de structures non formelles requérant une méthode d'enseignement différente. Il convient de tenir compte de ce fait lors de la planification des programmes de formation.

Les étudiants constituent le second groupe important de personnels employés comme enseignants et facilitateurs au niveau de base, particulièrement dans les pays qui ont adopté la campagne comme approche d'éradication de l'analphabétisme. Il sera fait ici mention spéciale de Cuba, de l'Ethiopie, du Nicaragua et de la Birmanie. En Inde, le gouvernement et l'Université ont encouragé les étudiants à s'engager bénévolement dans les programmes d'éducation des adultes. La Colombie a également intégré les étudiants dans les programmes d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'animation communautaire dans le cadre d'un service social obligatoire.

A côté de ces deux groupes, les programmes d'alphabétisation dépendent aussi de la participation bénévole d'organisations populaires, de responsables politiques, de travailleurs sociaux, de femmes au foyer, de retraités, d'anciens employés de l'armée, de vulgarisateurs sanitaires et agricoles et même de néo-alphabètes prêts à transmettre les connaissances qu'ils viennent d'acquérir.

Pour l'ensemble de ces personnes (excepté pour les vulgarisateurs), le travail d'éducation des adultes constitue une activité à mi-temps, qui s'ajoute à leur occupation régulière. Bien que certaines perçoivent des appointements ou des honoraires modiques, la majorité d'entre elles sont des volontaires qui ne reçoivent aucune rétribution pour leur travail. Bien que cette absence de rémunération soit souvent considérée comme un problème, la participation volontaire peut constituer un facteur positif, comme indiqué dans le rapport de la Croisade nicaraguayenne : "Le succès des programmes de formation repose sur le consentement des personnes à y prendre part ... il dépend essentiellement de leur engagement ou de leur potentiel d'engagement dans le programme".[1] Cet engagement n'est pas toujours observé chez les étu-

diants et les soldats dont la participation est obligatoire comme, par exemple, en Colombie.

Les personnels du niveau de base sont habituellement des membres de la communauté avec laquelle ils travaillent, des volontaires qui s'engagent dans cette voie, guidés par leur idéalisme politique ou religieux. Ces personnes connaissent bien la situation, les problèmes, les handicaps et les atouts de la communauté dans laquelle ils travaillent et sont, en conséquence, bien acceptées par ses membres.

Aucune qualification précise n'est requise pour les maîtres de l'alphabétisation des adultes et les travailleurs des centres de post-alphabétisation. La plupart d'entre eux ont habituellement fait des études supérieures. Ce n'est, cependant, pas toujours le cas dans les régions reculées; des exemples de néo-alphabètes ayant assumé des tâches d'enseignement se rencontrent au Mali et dans plusieurs autres pays d'Afrique.

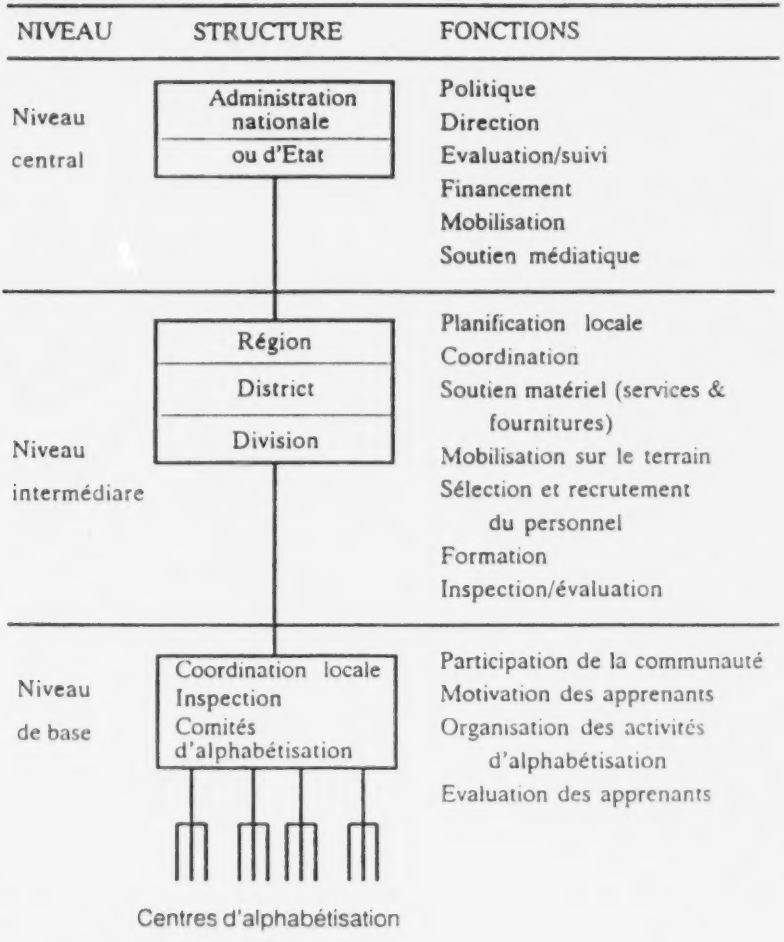
La plupart des travailleurs du niveau de base sont jeunes et donc prêts à travailler comme coapprenants et à adopter de nouvelles valeurs capitales dans l'enseignement non formel, s'ils ont reçu une formation adéquate.

Bien que les inspecteurs et les coordinateurs locaux travaillent au niveau de base, leurs caractéristiques et leurs rôles diffèrent de ceux des enseignants et animateurs; ils partagent certaines tâches avec ces derniers mais ont également des fonctions communes avec les travailleurs du niveau intermédiaire. En fait, certaines tâches doivent être assumées par tous les agents de l'éducation des adultes: mobilisation de la population, motivation des apprenants et création d'un environnement favorable à l'apprentissage.

Rôles et tâches du personnel du niveau de base

Il paraît utile de présenter quelques rôles et tâches assignés à ces personnels dans les pays qui participent aux études exploratoires de l'IUE réalisées dans ce domaine, pour avoir une idée de la manière dont les fonctions varient selon les différentes idéologies prévalant dans les divers pays.

Tableau 1. *Structure administrative des programmes d'alphabétisation nationale*



Source: Extrait de: Bordia, A. and Carron, G: Training of Local Level Administrative Personnel in National Literacy Programmes, Paris: IIPE, 1981. p.9.

En Indonésie, les fonctions du personnel du niveau de base sont les suivantes:

- enseigner la lecture, l'écriture et le calcul
- motiver les apprenants et les retenir dans les cours
- créer un milieu favorable
- organiser des activités génératrices de revenus
- réaliser l'évaluation
- générer la participation de la communauté.[2]

En Colombie, le Programme national d'alphabétisation et de postalphabétisation a assigné les fonctions suivantes aux enseignants ou animateurs du niveau de base:

- promouvoir la participation de la communauté aux projets d'alphabétisation et de postalphabétisation
- obtenir des ressources de la localité pour les activités planifiées
- rechercher et motiver les analphabètes et semi-alphabètes à prendre part au programme
- mettre sur pied des centres d'éducation des adultes pour les groupes d'alphabétisation et de postalphabétisation
- aider les apprenants à acquérir les connaissances, informations et compétences et à les mettre en pratique dans des situations de la vie courante
- mettre en place un milieu favorable à l'apprentissage là où une organisation et une participation démocratiques sont susceptibles d'avoir lieu
- prendre part à des programmes de recherche centrés sur l'adaptation des matériels d'apprentissage aux conditions locales
- définir les nouveaux besoins d'éducation de la communauté
- participer à la conception et à la mise en oeuvre des processus de contrôle de suivi et d'évaluation
- organiser des activités culturelles à l'adresse des autres membres de la communauté.[3]

En Inde, les rôles du personnel du niveau de base engagé dans le travail d'alphabétisation sont les suivants:

- organiser le centre d'apprentissage (ce qui requiert la création d'un environnement, une connaissance de la communauté, l'identification, la motivation et l'inscription des apprenants, des dispositions matérielles concernant le lieu des cours, le choix du matériel)
- évaluer (prendre les inscriptions, procéder à l'évaluation des résultats des apprenants)
- enseigner l'alphabétisation et le calcul (en établissant un lien entre l'alphabétisation et les situations de vie réelle, en aidant à rédiger, à utiliser et à préparer les matériels pédagogiques)
- offrir un programme de postalphabétisation (en montrant aux apprenants comment appliquer leurs compétences d'alphabétisation dans des situations de vie réelle, en mettant en place un centre de postalphabétisation)
- générer une prise de conscience (en comprenant les causes de la pauvreté, l'exploitation des sections défavorisées de la population, les devoirs civiques, etc.)
- mettre au point d'autres compétences (en veillant à la coordination des programmes régis par les organismes de vulgarisation ou les départements de la santé, du développement, etc.)[4]

En Syrie, leurs tâches ont été énumérées comme suit:

- apprendre aux adultes à exploiter leurs propres expériences
- transmettre de nouvelles connaissances
- encourager les apprenants à mettre en pratique leurs connaissances
- utiliser des méthodes appropriées au contenu du processus d'enseignement-apprentissage.[5]

La synthèse des fonctions que les personnels du niveau de base assument en tant que promoteurs, organisateurs, enseignants, évaluateurs et coordinateurs peut se résumer comme suit:

- permettre aux apprenants d'acquérir et de mettre en pratique les rudiments de l'instruction
- promouvoir la participation de la communauté aux projets d'alphabétisation et de postalphabétisation
- établir des centres d'éducation des adultes
- mettre en place des activités de postalphabétisation
- prendre part à des activités de suivi et d'évaluation
- informer sur la situation socio-économique et politique
- obtenir des subventions auprès des départements relatifs au développement pour améliorer la situation économique des apprenants et de la communauté
- organiser des programmes de développement professionnel.

2.2 Le personnel du niveau intermédiaire

Au niveau intermédiaire de la structure organisationnelle de l'alphabétisation, de la postalphabétisation et de l'éducation de base, nous avons inclus, aux fins de ce manuel, les personnels travaillant à plein temps, au niveau sous-national, comme planificateurs, administrateurs, coordinateurs et enseignants. Leurs principales caractéristiques peuvent se résumer comme suit:

- la plupart d'entre eux ont acquis une expérience en matière d'administration dans le système d'éducation formelle, particulièrement aux niveaux du district et de la région.
- Nombre d'entre eux proviennent des départements d'éducation non formelle ou d'éducation des adultes des universités ou des écoles normales et ont, par conséquent, une connaissance approfondie de ce domaine.
- Dans de nombreux pays, les personnels sont issus des départements responsables du développement, apportant avec eux une expérience utile en matière de développement socio-économique.
- Dans certains pays, ils appartiennent à des organismes bénévoles actifs dans le domaine de l'éducation des adultes ou dans des programmes d'animation globale. Ce groupe inclut des per-

sonnes provenant des partis politiques, des organisations de jeunes, des Eglises, etc., qui se caractérisent par une participation et un engagement volontaires.
- Beaucoup s'engagent dans ces programmes en vue d'obtenir un meilleur emploi ou une promotion.
- Leur âge peut varier de 30 à 60 ans.
- La plupart de ces personnes possèdent un diplôme universitaire.

De nombreux pays exigent comme qualifications un niveau d'études universitaires en pédagogie, en travail social, en sociologie, en psychologie, en linguistique, etc., mais en fait des personnes de toutes les disciplines travaillent à ce niveau de l'éducation des adultes. Une certaine expérience en matière d'éducation non formelle est habituellement requise. Etant donné que les pays créent des facultés d'éducation des adultes, on demande de plus en plus une qualification dans ce domaine, en plus des autres références professionnelles exigées. Dans la plupart des pays, cependant, l'expérience professionnelle et les qualifications universitaires sont très diversifiées, ce qui peut assez compliquer la formation. Par ailleurs, cette situation offre également d'immenses possibilités d'enrichissement des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes en mettant à profit les expériences et les formations très diverses de ces personnels.

Rôles et tâches du personnel du niveau intermédiaire

Les fonctions spécifiques assignées à ces personnels dans les domaines de la planification, de l'organisation, de la promotion, de la gestion, de la coordination, de l'évaluation et de la formation sont illustrées ci-après par des exemples de divers pays.

En Inde, le fonctionnaire de district de l'Education des Adultes assume les fonctions suivantes:

- coordonner les programmes d'éducation des adultes proposés par les différents organismes
- organiser et conduire les réunions d'éducation des adultes

- établir un lien entre les travailleurs opérant sur le terrain et ceux au niveau de l'Etat
- établir des contacts avec les départements responsables du développement
- renforcer le travail des personnels du niveau de base en leur offrant une aide professionelle et technique, en leur assurant le soutien de la communauté et en mettant à leur disposition divers équipements
- participer aux processus de contrôle de suivi et d'évaluation du programme
- assurer adéquatement la sélection et la formation des formateurs d'adultes.[6]

En Somalie, en Colombie, en Syrie et aux Philippines, les tâches que doivent remplir les personnels du niveau intermédiaire sont très similaires. On peut les résumer comme suit:

- planifier et administrer
- mobiliser le soutien de la communauté
- assurer la mise en oeuvre des programmes d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation de base
- établir des liens avec les départements responsables du développement et les autres organismes
- procéder au contrôle de suivi et à l'évaluation des programmes
- élaborer le matériel ou adapter le matériel conçu au niveau national aux besoins des apprenants
- former et superviser le personnel du niveau de base.

La description par Bordia et Carron[7] des caractéristiques communes aux fonctions assignées aux personnels oeuvrant, au niveau intermédiaire, dans les programmes d'alphabétisation et de postalphabétisation donne une idée de l'importance de leurs tâches pour le succès des programmes:

Planification: Elle a essentiellement trait à la création d'un système régional et local de mise en oeuvre des objectifs du programme fixés au niveau national.

Les autres fonctions dérivent de cette responsabilité fondamentale.

Mobilisation: C'est un aspect essentiel des programmes qui consiste à encourager les apprenants, les abandons, le personnel de soutien et toutes les personnes ressources. Sans cette mobilisation des parties concernées, les programmes s'essoufflent et deviennent difficiles à mettre en oeuvre.

Coordination: Des relations promotionnelles doivent être établies, aux niveaux régional et local, avec divers systèmes et sous-systèmes, par exemple, avec des organisations politiques et de masse, avec les nombreux organismes de développement, avec les structures de l'éducation formelle, avec les institutions et les groupes culturels, etc.

Elaboration du curriculum et des matériels didactiques: Bien que cette tâche soit souvent réalisée au niveau national, l'adaptation du curriculum aux besoins locaux devrait se faire aux niveaux régional et local.

Soutien matériel: Ce point est extrêmement important, puisque les programmes dépendent énormément des subventions octroyées et de certains services. La réalisation des programmes peut être sérieusement entravée par le manque de matériels d'enseignement, d'installations électriques dans les classes du soir, de livres et périodiques dans les centres de postalphabétisation, etc.

Personnel: La sélection et la nomination du personnel exigent une prise de décision appropriée.

Formation: Non seulement il est nécessaire d'offrir une formation adéquate, mais les administrateurs opérant à ce niveau doivent aussi organiser une formation continue, en faisant appel pour ce faire à des mécanismes, tels que l'inspection, l'évaluation, les réunions, etc.

Inspection et évaluation: Ces deux éléments sont indissociables, vu que l'évaluation fait partie d'un processus continu et que l'inspection se fonde sur certains critères objectifs. Cependant, l'inspection inclut également une certaine tâche d'enseignement pour les personnels engagés au niveau de base.

Références

1. Miller, V. *Between Struggle and Hope. The Nicaraguan Literacy Campaign.* Boulder, Col.: Westview Press, 1985.

2. Adnan, M. "Modalities of Training of Middle and Grassroots Level Personnel in Post-Literacy and Continuing Education Programmes in Indonesia." Document préparé pour la réunion du groupe de travail de l'IUE sur la Formation des personnels d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation continue dans la perspective de l'éducation permanente, Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'Education, mai 1988.

3. Sequeda, M. "The Training of Personnel in Literacy, Post-Literacy and Continuing Education Programmes in Colombia." Document préparé pour la réunion du groupe de travail de l'IUE sur la Formation des personnels d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation continue dans la perspective de l'éducation permanente. Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'Education, mai 1988.

4. Directorate of Adult Education. *Learning for Participation. An Approach to Training in Adult Education.* New Delhi: Ministry of Education and Social Welfare. Government of India, 1987.

5. Al-Jabi, Ghada. "The Training of Middle and Grassroots Level Personnel in Post-Literacy and Continuing Education Programmes in Syria." Document préparé pour la réunion du groupe de travail de l'IUE sur la Formation des personnels d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation continue dans la perspective de l'éducation permanente. Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'Education, mai 1988.

6. Directorate of Adult Education. *Training of Project Officers.* New Delhi: Ministry of Education and Social Welfare. Government of India. 1987.

7. Bordia, A. and Carron, G. *Training of Local Level Administrative Personnel in National Literacy Programmes.* Paris: IIPE, 1981, p. 10-11.

CHAPITRE 3

LE CONCEPT ET LES PRINCIPES DIRECTEURS DE LA FORMATION

3.1 Le concept de la formation

La formation a directement trait aux rôles et fonctions des personnels oeuvrant aux différents niveaux de la structure administrative des programmes. En fait, on leur offre une formation pour assurer l'efficacité de leurs fonctions, rôles et tâches. Cependant, le but ultime de la formation est de contribuer à la réalisation des buts et des objectifs généraux de développement assignés aux programmes d'éducation des adultes, l'efficacité du personnel impliqué devant influer sur la qualité des programmes et, en conséquence, jouer un rôle décisif dans l'accomplissement des objectifs fixés.

La formation est donc conçue comme un processus éducatif concret et planifié. Elle englobe l'acquisition de connaissances, d'informations, d'attitudes et de compétences relatives aux rôles et aux tâches des formateurs d'adultes. En tant que processus éducatif, l'élément essentiel de la formation est l'apprentissage. Celui-ci entraîne des changements chez les stagiaires qui rehaussent leur niveau de compétence non seulement dans le domaine cognitif, mais aussi dans leurs attitudes et leurs comportements. Il ne se rapporte pas seulement à la simple acquisition de compétences pratiques, étant donné que celles-ci requièrent des cadres conceptuels et une participation efficace pour être maîtrisées convenablement et pour parvenir à l'engagement nécessaire. Cependant, tout en soulignant l'objectif d'efficacité dans le travail, la formation des alphabétiseurs et formateurs d'adultes devrait par ailleurs renforcer la créativité personnelle et l'épanouissement continu en rehaussant les capacités requises pour l'apprentissage auto-dirigé dans le contexte de l'éducation permanente.[1]

La formation du personnel de l'éducation des adultes n'est pas une entreprise neutre. Il conviendrait de considérer sa force éducative dans un contexte historique et socio-politique; c'est pour cette raison que les

bases idéologiques du programme concerné doivent être comprises et mises en évidence dans le processus de formation.[2]

La formation est indispensable lorsqu'un nouveau programme ou projet est lancé, mais une formation spéciale peut également se révéler nécessaire pour améliorer la qualité des programmes en cours de réalisation lorsqu'on a identifié certaines lacunes, lorsqu'il faut mettre en oeuvre de nouvelles politiques, lorsque de nouveaux personnels arrivent, lorsqu'il faut utiliser des méthodes ou des matériels différents, etc.

En outre, la formation en cours d'exercice s'est aussi montrée très utile, attendu que la formation initiale des personnels, en particulier de ceux qui oeuvrent au niveau de base, est, dans la plupart des pays, de courte durée, et généralement inadéquate. Une fois sur le terrain, les enseignants font face à de nouveaux problèmes et situations qui leur font prendre conscience de la nécessité d'une formation continue. Celle-ci permet non seulement de corriger les carences de la formation initiale, mais aussi de mettre à jour les connaissances des enseignants, de renouveler les compétences de ces derniers, leur permettant ainsi de suivre les nouveaux développements en matière d'éducation des adultes, d'acquérir les compétences nécessaires pour adopter de nouveaux rôles et pour introduire des innovations dans leurs programmes.[3]

Aussi les activités de formation poursuivent-elles différents objectifs spécifiques et revêtent-elles des formes diversifiées. Bien que la formation doive toujours répondre aux besoins des groupes spécifiques de stagiaires, il se peut que ces derniers proviennent de divers programmes, du moment qu'ils ont des besoins communs concernant les contenus généraux ou spécifiques de leur travail de formateurs d'adultes.

Comme nous l'avons déjà indiqué, la majorité des personnels opérant au niveau intermédiaire et de base dans l'alphabétisation, la post-alphabétisation et l'éducation de base apportent avec eux les vues, les méthodes, les compétences et les valeurs du système formel, puisque la plupart d'entre eux ont travaillé auparavant comme enseignants et/ou administrateurs dans le système scolaire régulier. Et ceux qui n'ont jamais travaillé dans l'enseignement s'appuient sur leurs propres expériences d'étudiants. Lorsqu'ils entrent dans un nouveau système, ils doivent se défaire d'anciennes méthodes et pratiques relevant de leur

formation administrative et pédagogique. Ils doivent s'adapter aux nouvelles valeurs d'innovation, de participation, d'apprentissage mutuel, de flexibilité et de pertinence. La formation doit particulièrement tenir compte de cette situation.

3.2 Les principes directeurs de la formation

Compte tenu de l'analyse précédente, il nous semble pertinent de spécifier certains principes directeurs afférents aux programmes de formation.

Il conviendrait de promouvoir la participation active des stagiaires dans tous les aspects du programme.
Les formateurs et les stagiaires devraient partager toutes les responsabilités relatives à la planification, la gestion et l'évaluation de la formation. Ceci implique la participation des stagiaires à tous les niveaux du programme ainsi qu'une certaine flexibilité dans l'utilisation du programme proposé. Le fait de mettre en relief la participation active des stagiaires à la génération de leur propre savoir les encourage à assumer la responsabilité de leur formation. La participation promeut également la responsabilité collective de la recherche de nouvelles connaissances, l'analyse de situations et la réalisation d'actions concrètes.

L'apprentissage proposé par les programmes de formation devrait se fonder sur les expériences des apprenants.
Les stagiaires possèdent une quantité d'expériences sur lesquelles on peut construire un nouvel apprentissage. On acquiert plus facilement de nouvelles connaissances et compétences lorsqu'elles s'appuient sur une expérience précédente, qui leur confère une signification personnelle. La synthèse des expériences accumulées par les stagiaires et des apports faits durant la formation devrait renforcer les résultats du processus de formation.

Les programmes de formation devraient offrir des occasions d'apprentissage mutuel.
L'interaction entre les participants leur donne l'occasion d'échanger leurs expériences, ce qui conduit à l'apprentissage mutuel et donne matière à analyse grâce aux discussions, ces activités encourageant elles-mêmes la participation. L'échange de différentes connaissances et compétences dans le cadre d'un processus d'apprentissage mutuel peut accroître la confiance en soi de chacun, particulièrement si les stagiaires doivent enseigner à d'autres ce qu'ils ont appris.

Apprendre à apprendre est une activité qu'il convient de souligner.
De nouvelles connaissances, compétences et attitudes sont nécessaires pour faire face aux nouvelles situations et résoudre les problèmes qu'une personne rencontre au cours de sa vie. D'où, la nécessité d'une éducation continue, qui requiert des compétences d'apprentissage auto-dirigé comme trouver des sources d'information, définir les objectifs de l'apprentissage et procéder à une auto-évaluation.

Il est essentiel d'apprendre à faire soi-même durant la formation.
La formation devrait non seulement donner des informations aux stagiaires sur la manière de faire les choses, mais aussi leur permettre de les faire eux-mêmes. De cette façon, l'apprentissage est assuré non seulement au niveau cognitif mais aussi au niveau pratique et se rapporte aux tâches et aux rôles que les stagiaires doivent réellement assumer.

Les stages pratiques sur le terrain sont indispensables dans la formation des formateurs d'adultes.
L'éducation des adultes est essentiellement axée sur la satisfaction des besoins des apprenants, qui émergent de leur condition locale. Les expériences acquises sur le terrain permettent aux stagiaires d'acquérir et d'appliquer des connaissances et des compétences dans des situations de vie réelle. Les séminaires opérationnels organisés sur le terrain et la recherche-action participative menée au niveau de la collectivité illustrent ce genre d'expériences.

La formation devrait refléter l'intrégration de la théorie et de la pratique.
Elle devrait appliquer les principes de l'éducation des adultes. Elle doit employer les méthodes d'enseignement-apprentissage pour adultes. Il faudrait éviter toute dichotomie entre les contenus et les processus dans les programmes de formation. On peut parvenir à une convergence de la théorie et de la pratique en définissant les bases théoriques nécessaires pour s'attaquer aux problèmes, et à l'application des principes théoriques en recherchant des solutions pratiques. Par ailleurs, on devrait non seulement débattre des valeurs à acquérir à un niveau conceptuel, mais il conviendrait aussi de les traduire dans les activités de formation elles-mêmes et dans leur mise en oeuvre.

La formation devrait se fonder sur des méthodes et des matériels diversifiés.
Les diverses méthodes à utiliser dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes devraient être employées durant la formation, les stagiaires ayant tendance à reproduire les modèles d'enseignement qui leur sont connus.
Les matériels sont importants pour l'apprentissage. La formation devrait transmettre les compétences nécessaires à l'utilisation convenable, variée et cohérente des matériels didactiques et des supports pédagogiques.

La réflexion sur les expériences d'apprentissage, la systématisation et l'évaluation des processus impliqués devraient également faire partie de la formation.
Les stagiaires devraient avoir l'opportunité de réfléchir sur les processus de la formation, sur ses objectifs et les résultats de l'apprentissage. La systématisation et l'évaluation des expériences d'apprentissage par les apprenants devraient permettre d'intégrer la théorie et la pratique et de donner une idée générale de leur pertinence.

265

La formation devrait satisfaire les stagiaires eux-mêmes.
Il conviendrait de veiller à ce que la formation réponde aux besoins des stagiaires et les implique activement dans l'acquisition de connaissances, attitudes et compétences qu'ils jugent utiles non seulement pour l'accomplissement de leur tâche, mais aussi pour leur propre développement professionnel et personnel.

Références

1. Bhola, H.S. *World Trends and Issues in Adult Education.* London: Jessica Kingsley; Paris: Unesco, 1989.

2. Society for Participatory Research in Asia. *Training of Trainers. A Manual for Participatory Training Methodology in Development.* New Delhi: 1987.

3. Cropley, A.J. and Dave, R.H. *Lifelong Education and the Training of Teachers.* Oxford: Pergamon Press; Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'Education, 1978.

Partie II

CONCEPTION DES PROGRAMMES DE FORMATION

CHAPITRE 4

CONCEPTION DU CURRICULUM DE LA FORMATION

Compte tenu de la place faite à l'éducation des adultes en relation avec les objectifs de croissance dans les pays en développement et face à la nécessité de rehausser la qualité des programmes offerts, il apparaît nécessaire aujourd'hui d'accorder une plus grande attention à la planification des programmes de formation des personnels impliqués.

Un processus bien défini et systématique, ainsi qu'une conception, une mise en oeuvre et une évaluation de la formation bien élaborées sont requis non seulement pour rehausser l'efficacité de la formation, mais aussi pour établir la crédibilité du programme de formation aux yeux des décideurs qui définissent les politiques et octroient les subventions.

Comme nous l'avons indiqué auparavant, la formation doit être orientée vers le résultat. Cela signifie que le processus d'apprentissage doit permettre aux stagiaires d'acquérir les connaissances, informations, compétences, attitudes et valeurs qui leur sont nécessaires pour assumer leur tâche de facilitateurs des mécanismes de l'éducation des adultes, de sorte que les objectifs immédiats et à long terme de l'alphabétisation, de la postalphabétisation et de l'éducation de base puissent être réalisés. On ne peut vérifier l'efficacité de la formation que lorsque les résultats escomptés ont été atteints, prouvant ainsi qu'elle a contribué à l'amélioration de la qualité du programme d'éducation des adultes.

Si l'on veut que la formation soit capable de former les personnels qualifiés, engagés et compétents indispensables pour promouvoir et réaliser les programmes d'éducation des adultes dans le Tiers Monde, il convient d'adopter une approche structurée pour l'élaboration des programmes de formation. Celle-ci requiert un plan soigné et systématique pour la réalisation du processus de formation. C'est sur la base de ce plan que le programme de formation peut être réalisé avec un certain degré de confiance pour ce qui est des résultats de l'apprentissage

et de l'impact que celui-ci doit produire, qui seront vérifiés par l'évaluation.

Il apparaît nécessaire d'élaborer un curriculum pour tout programme de formation. Le curriculum est conçu dans son sens large, il comprend "toutes les expériences d'apprentissage planifiées et organisées par un programme éducatif donné qui applique la politique et les décisions prises."[1] Ce programme d'études est le maître plan qui définit les dimensions et la structure du vécu d'apprentissage et qui guide la mise en oeuvre de la formation.[2]

4.1 Le processus d'élaboration du curriculum

L'élaboration d'un programme de formation devrait être considérée comme un processus d'élaboration d'un programme d'études pouvant être réalisé en quatre étapes. Celles-ci comprennent l'évaluation comme une composante intégrée qui fournit l'effet en retour pour la prise de décision pendant tout le processus. Ces phases concernent la préplanification, la planification, la mise en oeuvre et le recyclage du programme de formation. Le Schéma 1 représente le processus d'élaboration d'un programme d'études qu'on propose.

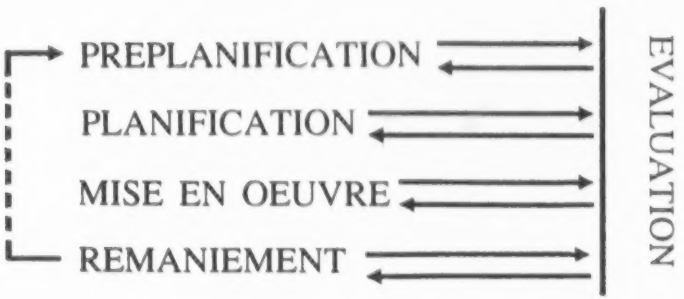


Schéma 1: *Processus d'élaboration d'un programme de formation*

La préplanification

La *préplanification* comprend des activités importantes qui devraient réunir les concepteurs du curriculum, les décideurs, les planificateurs et les responsables de l'exécution des programmes, ainsi que les stagiaires potentiels.

L'élaboration du curriculum d'un programme de formation destiné aux personnels responsables des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes requiert une bonne connaissance du contexte dans lequel ces programmes sont réalisés ainsi que de leur contenu. Divers facteurs sociaux, économiques, culturels et politiques influencent les politiques nationales d'éducation des adultes. Il est très important pour la planification d'un programme de formation de bien comprendre ces politiques et la situation dans laquelle les programmes sont exécutés.

Des politiques spécifiques concernant la formation peuvent être adoptées durant cette phase, et il conviendrait d'octroyer des fonds suffisants à ce programme de formation.

C'est au cours de cette phase qu'est définie la clientèle-cible et que sont évalués ses besoins de formation et les exigences institutionnelles. Les concepteurs du curriculum doivent établir une distinction entre les différents types de formation requis par les personnels opérant aux différents niveaux, selon la nature des programmes (par ex. alphabétisation fonctionnelle, éducation de base, éducation relative à la citoyenneté, etc.), et suivant que la formation est offerte dans le cadre d'un nouveau programme ou d'une nouvelle stratégie qui ont été décidés par les responsables politiques, ou si au contraire elle doit améliorer les programmes en cours en traitant différents domaines dans lesquels elle peut exercer une certaine influence. A ce propos, les décisions devraient être prises, si cela s'avère nécessaire, au niveau du programme de formation, c'est-à-dire pendant la formation initiale ou plusieurs phases de formation en cours d'emploi ou de perfectionnement.

Il convient de prendre diverses décisions relatives à la modalité de formation qui sera employée, par exemple enseignement direct ou à distance. Le choix de la modalité dépend de la politique adoptée et des ressources disponibles. Cependant, il faut prendre en considération la nature du programme et le type de besoins qui doivent être satisfaits.

Les décisions concernant la planification des aspects administratifs du programme de formation et la durée de celle-ci, couvrant plusieurs étapes s'il le faut, devraient également être prises durant la phase de préplanification. Il est recommandé d'envisager la possibilité d'offrir une formation continue aux personnels opérant aux niveaux intermédiaire et de base.

La planification

L'élaboration du plan du programme d'études constitue la *phase de planification*, qui est centrale dans le processus d'établissement d'un curriculum de formation.

Le plan du programme d'études comprend diverses lignes directrices ou précisions sur les différents éléments qui le constituent. Ces directives doivent assurer que l'apprentissage se fait bien lorsque le programme de formation est exécuté. Elles comprennent:

- les objectifs d'apprentissage
- le contenu à traiter
- les stratégies suggérées, les méthodes et techniques à employer dans la situation d'enseignement-apprentissage
- les recommandations concernant la préparation ou la sélection des matériels à employer pendant la formation
- des suggestions relatives à l'allocation temporelle à accorder aux différents contenus et activités
- le plan de l'évaluation du travail de l'apprenant, du processus d'apprentissage et de l'efficacité du programme.

La phase de planification comporte une série de mesures qui seront examinées plus en détail dans les chapitres suivants.

La mise en oeuvre

Lorsque le plan du curriculum est mis en pratique, le processus entre dans la *phase de mise en oeuvre*. C'est là que commencent réellement les activités de formation en situations d'enseignement-apprentissage qui offrent aux stagiaires des vécus d'apprentissage spé-

cifiques, en faisant appel à diverses méthodes et techniques. Les résultats escomptés au cours de cette phase ont trait à l'acquisition de connaissances, d'informations et d'attitudes par les stagiaires. La mise en oeuvre du plan d'un programme d'études ne peut avoir lieu sans un soutien administratif adéquat.

Le remaniement

A partir de la formation pratique et sur la base des retombées apportées par un processus d'évaluation intégrée, une *phase de remaniement* devrait être introduite dans le processus d'élaboration du curriculum de formation. Son objectif est de corriger les lacunes recensées en apportant les changements nécessaires (par ex. en modifiant les méthodes et/ou les matériels, en ajoutant ou en retirant certains contenus, etc.). On peut aboutir de cette manière à un curriculum amélioré.

L'élaboration du curriculum devrait être considérée comme un processus continu.[3] Il se peut que quelques-uns de ses éléments demeurent relativement stables pendant une longue période, mais il ne peut faire l'objet d'une adoption générale. Même si l'on a veillé à sa flexibilité, de nouveaux besoins émergent et il convient alors d'y incorporer les nouveaux événements. L'élaboration d'un programme de formation doit être adaptée aux processus dynamiques propres à l'éducation des adultes. La remise en question de ce qui a été appris grâce à une évaluation intégrée est essentielle à cette approche.

4.2 Les étapes de la conception et de la mise en oeuvre du curriculum

Les différents modèles proposés pour la conception et la mise en oeuvre de programmes de formation incluent une série de mesures que l'on peut présenter dans la séquence ci-après:[4,5,6]

(1) Identification et évaluation des besoins d'apprentissage
(2) Définition des objectifs de la formation
(3) Détermination des contenus de la formation
(4) Progression du contenu

(5) Sélection des stratégies, méthodes et techniques
(6) Elaboration et/ou choix des matériels didactiques
(7) Répartition du temps imparti aux différents contenus et aux activités
(8) Conception du processus d'évaluation
(9) Organisation de la mise en oeuvre
(10) Réalisation du programme de formation.

On procède à l'évaluation des aspects pertinents durant tout le processus, afin d'obtenir les informations nécessaires pour prendre les décisions y afférentes au moment opportun.

Dans la description susmentionnée du processus d'élaboration d'un curriculum de formation (voir Schéma 1, page 44), la première démarche de la séquence présentée ci-dessus, à savoir l'identification et l'évaluation des besoins en formation, a été considérée comme faisant partie de la phase de préplanification; les démarches (2) à (8) correspondent à la phase de planification, tandis que les démarches (9) et (10) forment la phase de mise en oeuvre. Le Schéma 2, page 49, représente les démarches impliquées dans les phases de préplanification et de planification. Chacune des démarches que celles-ci comprennent est présentée au sein d'une séquence. Le produit de chaque étape est indiqué comme partie intégrante du plan du curriculum de la formation, menant aux résultats obtenus à la fin de la seconde phase du processus d'élaboration du curriculum. A des fins formatives, l'évaluation est considérée comme une composante intégrée dans chacune de ces démarches.

Quelques réflexions et illustrations concernant les démarches énumérées dans le Schéma 2 seront discutées dans les chapitres suivants en vue d'aider les personnes intéressées à concevoir de nouveaux programmes d'études ou à améliorer leurs programmes de formation en cours.

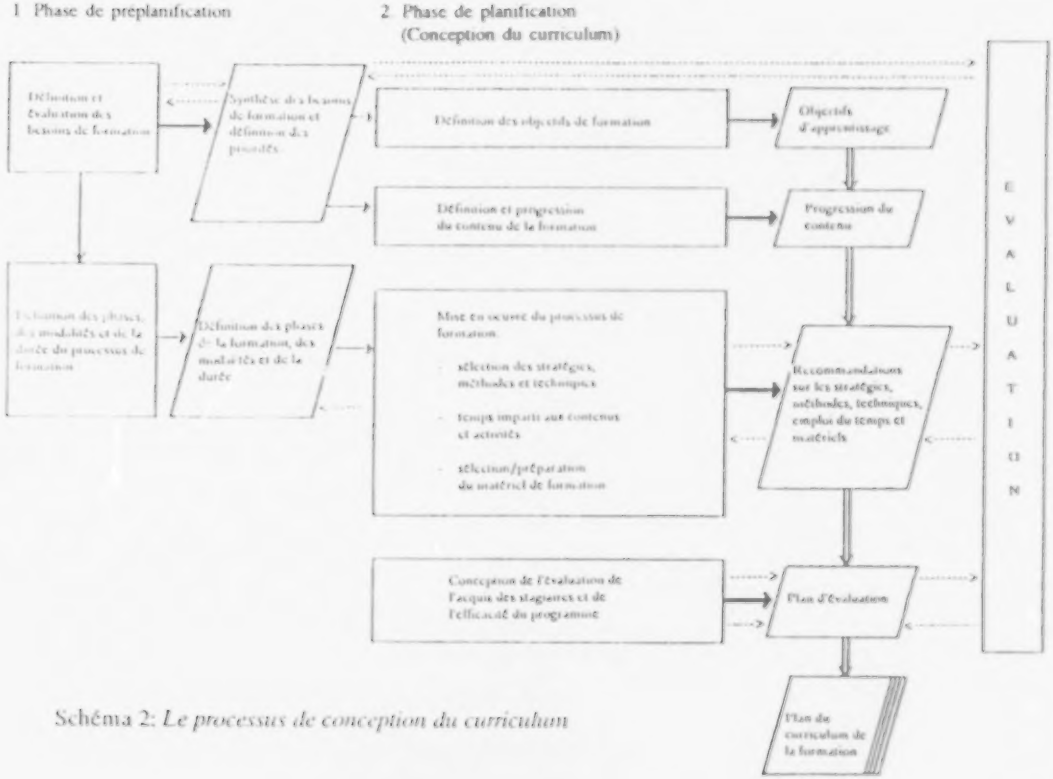


Schéma 2: *Le processus de conception du curriculum*

Références

1. Ouane, A. *Manuel sur les stratégies d'apprentissage pour la post-alphabétisation et l'éducation continue.* Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'Education, 1989, p. 423.

2. Stanley, L.A. *Guide to Training Curriculum Development.* Ljubljana, Yugoslavia: International Center for Public Enterprises in Developing Countries, 1987, p. 24.

3. McKenzie, L. "Organizing the HRD Function." In C. Klevens (Ed.), *Materials and Methods in Adult and Continuing Education.* Los Angeles: Klevens Publications, 1987.

4. Society for Participatory Research in Asia. *Training of Trainers. A Manual for Participatory Training Methodology in Development.* New Delhi: SPRIA, 1987,p. 22.

5. ROEAP/Unesco. *Guidebook for the Training of Organizers. Designing Training Programmes.* Monograph 1. Bangkok: ROEAP, 1987, p.3.

6. *Guide to Training Curriculum Development* (se reporter à la Référence 2), p. 20.

CHAPITRE 5

DEFINITION ET EVALUATION DES BESOINS DE FORMATION

Comme nous l'avons mentionné auparavant, la formation est supposée répondre aux besoins d'apprentissage des personnels impliqués dans les programmes d'éducation des adultes afin qu'ils remplissent avec adéquation leurs rôles et leurs tâches. La définition et l'évaluation des besoins en matière de formation font partie du processus d'évaluation intégré dans le mécanisme d'élaboration d'un programme de formation.

5.1 Quels sont les besoins de formation?

Lorsqu'une personne ou un groupe de personnes doivent effectuer un nouveau travail, accomplir une nouvelle tâche ou assumer une nouvelle fonction, elles ressentent très souvent le besoin d'obtenir des informations pertinentes, une connaissance approfondie de ces nouvelles exigences et, peut-être, de nouvelles compétences pour pouvoir agir avec efficacité. Les expériences et compétences qu'elles ont acquises auparavant sont précieuses et constituent, dans la plupart des cas, la raison pour laquelle elles ont été choisies pour accomplir ces nouvelles tâches. Néanmoins, que ces personnes aient déjà travaillé dans le domaine de l'éducation des adultes ou qu'elles viennent d'être désignées pour un programme, il y aura toujours un fossé entre les connaissances, les informations, les attitudes et les compétences qu'elles possèdent et celles qui leur sont nécessaires pour effectuer adéquatement un nouveau travail ou remplir une fonction différente. Ces lacunes constituent justement les besoins d'apprentissage. En d'autres termes, les besoins de formation sont les compétences que ces personnes doivent acquérir pour répondre aux exigences spécifiques d'un nouveau travail ou d'une nouvelle fonction, ou bien encore pour améliorer leur compétence actuelle.

5.2 Comment définir les besoins de formation?

La définition et l'évaluation des besoins de formation des personnels engagés dans un programme spécifique font partie de la phase de préplanification dans le processus d'élaboration du curriculum de formation. Elles font également partie de l'analyse contextuelle requise pour élaborer le curriculum de la formation, qui fait elle-même partie de la composante d'évaluation intégrée du processus d'élaboration du curriculum.

On peut identifier les besoins d'apprentissage en faisant appel à des informations concernant:

- les politiques nationales et régionales d'alphabétisation et d'éducation des adultes, ainsi que les politiques institutionnelles;
- la structure (nature de l'organisation, types de programmes, leur relation avec les plans de développement nationaux, régionaux et locaux, et avec leur groupe-cible);
- les fonctions, rôles et tâches à effectuer aux différents niveaux d'un programme éducatif
- les caractéristiques et la formation des futurs stagiaires

C'est l'interaction de ces facteurs qui détermine les besoins de formation. Cependant, étant donné qu'il est relativement aisé d'obtenir des informations sur les politiques, l'organisation et les programmes, les fonctions et les tâches requises, et qu'il est plutôt délicat d'obtenir des renseignements personnels sur les stagiaires, les concepteurs du curriculum ont habituellement tenu compte de ces "besoins organisationnels" et n'ont généralement fait que des hypothèses au sujet des caractéristiques et de la formation des personnels à former.

En vue d'une meilleure planification, il est important, si possible, de communiquer avec le personnel devant être formé. Les interviews et les discussions de groupe ainsi que les observations de l'environnement professionnel desdites personnes constituent des méthodes permettant de définir les besoins de formation. Cependant, on peut avoir recours à

d'autres sources indirectes de données pertinentes et à des techniques appropriées pour recueillir les informations nécessaires.

On peut esquisser le profil général des stagiaires en étudiant leurs activités passées (qualifications pédagogiques, formation reçue, expériences professionnelles, etc.). Les organisations peuvent fournir leurs rapports annuels ou toute évaluation faite au sujet de la formation, soit directement soit par l'intermédiaire d'un autre organisme. L'analyse de descriptions de postes (se reporter à l'exemple donné au Tableau 2, pp. 54-55), l'interview de personnes assumant déjà des fonctions similaires et un entretien avec le personnel supérieur de l'organisation concernée devraient fournir de nouvelles données sur les demandes en matière de formation émanant des politiques et des programmes en cours et de ceux planifiés pour l'avenir. L'examen d'exemples de situations critiques dans lesquelles les stagiaires seront amenés à travailler permettra également d'identifier les compétences qu'un programme de formation doit transmettre aux stagiaires.

Pour résumer, il conviendrait de recueillir des informations sur différents aspects pour définir et évaluer les besoins de formation grâce à des sources appropriées et au moyen de méthodes et techniques, comme indiqué dans le Tableau 3. Il s'agit d'instruments de recherche et d'évaluation devant être sélectionnés selon le type d'informations fourni par les diverses sources.

Les informations ainsi recueillies, particulièrement lorsqu'on emploie interviews, discussions de groupe et questionnaires généraux, peuvent apparaître sous la forme de problèmes implicites dans les énonciations, telles celles indiquées ci-après, dont on peut induire les besoin de formation:

"Ils sont incapables de communiquer clairement avec les apprenants adultes".

"Ils sont incapables de rédiger un court rapport cohérent".

"Ils ont des difficultés à tenir des registres et ne savent pas interpréter les écrits d'autres personnes".

"Leurs rapports administratifs sont incompréhensibles".

Tableau 2 *Description des tâches du personnel de province de la SPEM*

UNITE DE TRAVAIL	TACHES	ACTIVITES
RESPONSABLE UNITE DE LA SPEM (KEPALA)	Préparer les plans, examiner les analyses et coordonner les activités de la SPEM* relatives à la mise en oeuvre du programme et celles des Balai du PENMAS* (Bureaux de province du PENMAS)	1. Coordonner la mise au point des programmes et établir le plan des activités de la SPEM dans les Balai du PENMAS. 2. Etablir des relations de travail avec les autres unités pour resserrer les liens dans les tâches relatives à l'évaluation. 3. Réfléchir aux manières de présenter les informations au directeur des Balai du PENMAS. 4. Aider le chef des Balai du PENMAS à préparer des programmes de contrôle des activités des Balai du PENMAS. 5. Coordonner les informations sur l'effet en retour pour répondre aux programmes des Balai du PENMAS. 6. Aider les autres groupes de travail à planifier et à mettre en oeuvre les activités de la SPEM. 7. Diriger et contrôler les activités à mettre en oeuvre par les Balai du PENMAS. 8. Coordonner l'administration des données sur les activités des Balai du PENMAS 9. Nouer des relations de travail avec les groupes de travail. 10. Coordonner la préparation de rapports mensuels, trimestriels et annuels. 11. Aider les groupes de travail des Balai du PENMAS, les BKPM, les SKB et les peniliks à évaluer leurs activités. 12. Préparer les instruments de mesure des dix caractéristiques essentielles de l'apprentissage. 13. Aider le directeur des Balai du PENMAS à coordonner la préparation des contenus de la formation des peniliks sur la SPEM. 14. Aider le dirigeant des Balai du PENMAS à coordonner les activités d'inspection des Balai du PENMAS. 15. Aider le dirigeant des Balai du PENMAS à coordonner la préparation des rapports mensuels, trimestriels et annuels à soumettre au PIU.
RAPPORT & STATISTIQUE	1. Coordonner la collecte des données. 2. Organiser l'administration des données. 3. Préparer les rapports. 4. Préparer les plans pour la collecte des données.	1. Préparer les plans pour la collecte des données. 2. Préparer la liste des données nécessaires aux Balai du PENMAS, aux Masorda et aux peniliks. 3. Mettre au point les instruments de collecte des données. 4. Aider le dirigeant des Balai du PENMAS à coordonner la collecte des données. 5. Classification et analyse des données. 6. Présenter les données sous forme de tableaux, graphiques, diagrammes. 7. Classer, stocker et coordonner les données des Balai du PENMAS. 8. Fournir des données à tous les groupes de travail des Balai. 9. Rédiger des rapports mensuels, trimestriels et annuels. 10. Publier les textes et les instruments de collecte des données étroitement associés aux Balai du PENMAS. 11. Aider le dirigeant des Balai du PENMAS à coordonner le contrôle de suivi des programmes des Balai du PENMAS.

* SPEM: Unité d'évaluation du PENMAS
* PENMAS: Département de l'action communautaire, Indonésie.

Tableau 2. *Description des tâches du personnel de province de la SPEM*

UNITE DE TRAVAIL	TACHES	ACTIVITES
CONTROLE DE SUIVI	1. Planifier le programme d'exécution du contrôle de suivi.	1. Préparer le plan de mise en oeuvre ou de contrôle de suivi des programmes de province, des Masorda et des peniliks. 2. Recueillir les données/informations pour mettre en oeuvre les activités entre les Balai du PENMAS et les autres: 2.1 programmes d'éducation de base 2.2 programmes d'éducation destinés aux femmes 2.3 programmes d'animation communautaire 2.4 programmes intersectoriels 2.5 programmes spéciaux 3. Recueillir les données/informations pour mettre en oeuvre les activités dans les kabupatens et les kecamatans. 4. Contribuer à la classification et à l'analyse des données. 5. Elaborer les instruments de contrôle de suivi des Balai. 6. Recueillir les données sur la planification/la mise en oeuvre et les résultats des programmes de chaque Balai du PENMAS. 7. Aider le personnel des Balai du PENMAS, les Masorda, les SKB et les peniliks à mettre en oeuvre le contrôle de suivi.
EVALUATION	1. Planifier et coordonner l'exécution des activités de formation à l'évaluation dans les Balai du PENMAS.	1. Préparer les plans pour la mise en oeuvre de l'évaluation des activités de formation à l'évaluation par les matériels didactiques, le programme, le SEKTEK et les unités d'évaluation. 2. Préparer les instruments d'évaluation pour la formation, le SEKTEK, les matériels didactiques, les unités du programme. 3. Réunir les résultats des données de l'évaluation de la formation 4. Classifier et analyser les données de l'évaluation. 5. Soumettre les résultats de l'évaluation (en coopération avec le responsable des statistiques) au responsable et au personnel approprié des Balai du PENMAS. 6. Aider les autres groupes de travail à analyser les activités de formation et à les améliorer. 7. Fournir l'effet en retour aux groupes de travail des Balai du PENMAS, aux Masorda et aux peniliks.
INSPECTION EQUIPEMENT & UTILISATION DU MATERIEL DIDACTIQUE	1. Planifier et coordonner les activités d'inspection de l'équipement des Balai du PENMAS 2. Planifier et coordonner les activités d'inspection de la distribution des matériels didactiques	1. Préparer le plan des activités d'inspection de la distribution et de l'utilisation de l'équipement des Balai du PENMAS. 2. Mettre au point l'inspection de la distribution et de l'utilisation de l'équipement des Balai du PENMAS. 3. Mettre en oeuvre les activités d'inspection de la distribution et l'utilisation de l'équipement dans les provinces, kabupatens et kecamatans. 4. Mettre en oeuvre l'inspection de la distribution et de l'utilisation des matériels didactiques dans les provinces, kabupatens et kecamatans. 5. Préparer les instruments de l'inspection de l'équipement. 6. Préparer les instruments de l'inspection du matériel didactique. 7. Donner des conseils techniques au personnel des Balai du PENMAS, du SKB, des Masorda (et peniliks) sur la distribution et l'utilisation des matériels didactiques. 8. Donner des conseils pour la planification et la mise en oeuvre de l'expérimentation et des essais des matériels didactiques.

Source: Département de l'animation communautaire, Indonésie. Mise en oeuvre d'un projet d'éducation non formelle réalisé sur une grande échelle. Worcester: Commonwealth Press, 1982.

"Quelques stagiaires éprouvent des difficultés à établir un rapport entre les objectifs, les contenus et les méthodes".

"Les fonds alloués à la distribution des matériels étaient insuffisants".

"Nous ne recevons pas assez de conseils lors des inspections".

"Il n'y a aucun moyen de transport pour se rendre sur le terrain".

"Les nouvelles politiques nationales sont appréhendées différemment et nous n'avons pas été capables d'introduire des changements dans les programmes en cours".

"Nous n'avons pas été formés pour adapter le curriculum aux besoins des populations locales".

"Les livres ne sont pas intéressants pour eux".

"L'enseignement ne correspond pas à nos besoins".

"Je n'ai jamais enseigné la lecture à quelqu'un, mais je suis prêt à le faire".

"Je ne vois pas pourquoi cet enseignement serait différent de celui pour enfants".

A partir de cette panoplie d'informations très variées et grâce à d'autres données contextuelles recueillies dans des documents et des études, il est possible d'identifier les besoins spécifiques de formation des personnels, conformément aux rôles et aux fonctions qui leur sont assignés. Ceux-ci ne seront pas les mêmes pour les personnels du niveau de base et pour ceux du niveau intermédiaire. Il existe également des méthodes plus structurées conçues pour l'identification des besoins par les stagiaires eux-mêmes, telles que les échelles d'auto-évaluation.

Tableau 3 *Nature des informations, des sources et des méthodes employées pour identifier les besoins de formation*

Sources (Fournies par qui)	Nature des informations (Quel type)	Techniques (Comment?)
Stagiaires (Personnel travaillant comme enseignants/ facilitateurs inspecteurs coordinateurs planificateurs formateurs administrateurs)	Qualifications pédagogiques Expériences en matière d'éducation des adultes et autres Formation spéciale Intérêts, attentes Besoins et problèmes	Interviews Questionnaires Discussion de groupe Présentation personnelle Discussion informelle Echelles d'évaluation
Stagiaires	Profil des stagiaires des programmes précédents Domaines nécessitant une formation plus approfondie Evaluation de leurs programmes de formation précédents	Interviews Etude de rapports Discussion de groupe
Inspecteurs coordinateurs	Attentes des stagiaires Evaluation de leur formation précédente relative à la situation de travail Domaines particuliers mis en relief Problèmes rencontrés	Interviews Discussions de groupe Questionnaires
Administrateurs Organisation: documents/milieu	Politiques de l'organisation Programmes de terrain Structure organisationnelle Conditions matérielles de travail et autres Fonctions, rôles et tâches assignées au personnel	Etude de documents Discussion Individu/groupe Observation
Membres de la communauté Milieu	Besoins d'éducation de la communauté Expériences précédentes et en cours d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation de base des adultes Avis des stagiaires sur le travail effectué par les éducateurs d'adultes	Discussion de groupe Interviews Observation Etudes

Il convient d'affirmer ici que les problèmes rencontrés dans les programmes d'éducation des adultes ne peuvent pas être tous résolus par la formation, comme la disponibilité des fonds ou le manque de personnels. Le curriculum de la formation sera, par conséquent, conçu de manière à répondre aux besoins que peut satisfaire la formation. De plus, il apparaît évident qu'une activité de formation ne peut à elle seule satisfaire tous les besoins en matière de formation du personnel travaillant dans ces programmes. Ainsi, il est impératif d'organiser un système de formation continue à long terme qui offre différentes possibilités de formation initiale et en cours d'emploi, selon les besoins exprimés.

5.3 Evaluation des besoins de formation

Il ne suffit pas d'identifier les besoins de formation. Une fois ces derniers définis, il est nécessaire de procéder à leur évaluation. C'est l'évaluation des besoins d'apprentissage qui assure la pertinence d'un programme de formation. Une analyse critique des besoins identifiés et un classement de ces derniers en catégories significatives permet de porter l'attention sur des questions pertinentes. L'évaluation des besoins tente d'expliquer:

- quels sont les facteurs critiques par rapport aux besoins
- si et comment ces facteurs peuvent être maîtrisés dans la situation d'apprentissage et de quelle manière les besoins peuvent être liés aux caractéristiques et à la formation des stagiaires
- de quelle façon ils peuvent soutenir ou entraver l'efficacité de la formation

En outre, il est nécessaire de classer les besoins de formation par ordre de priorité.[1] On peut faire appel aux critères suivants pour déterminer les priorités:

Le consensus
Les besoins qui sont communs aux individus, à l'organisation et à la communauté.

Tableau 4. *Synthèse des besoins et définition des priorités pour les différents groupes de formation impliqués dans un nouveau projet*

RESULTATS	GROUPE 1 Administrateurs	GROUPE 2 Coordinateurs Inspecteurs	GROUPE 3 Enseignants
(Catégories de besoins par ordre de priorité)			
	Formation initiale	Formation initiale	Formation initiale
1			
2	**1 2 3 10**	**1 2 3 4**	**1 3 4 5**
3		**5 6 10**	**6 7 8 10**
4			
5			
6	Formation en cours d'exercice	Formation en cours d'exercice	Formation en cours d'exercice
7			
8	*1 3 5 6*	*3 4 5 9*	*3 4 5 7*
9		*10*	*8 10*
10			

Source: Adapté à partir de la Conception des Programmes de formation du ROEP: Série IV, Monographie 1. Bangkok: ROEAP, 1987, p. 8.

L'urgence
Les besoins qui ont été particulièrement mis en évidence par les stagiaires, les formateurs, les administrateurs et la communauté pour lancer ou améliorer un programme.

La faisabilité
Les besoins auxquels peut répondre le programme de formation, tout en ayant à l'esprit les fonds et les ressources disponibles, tant humaines que matérielles.

Le Tableau 4 page 59 donne une idée de la manière dont les besoins identifiés et évalués peuvent conduire à l'élaboration d'une synthèse pour les différents groupes de stagiaires. Il montre de quelle manière on peut organiser pour chaque groupe la formation initiale et celle dispensée en cours d'emploi. Les trois groupes peuvent avoir des besoins communs, alors que d'autres seront spécifiques à chaque groupe, au stade initial comme dans la formation en cours d'emploi.

Il faut continuer d'évaluer les besoins de formation en situation d'apprentissage, durant la phase de mise en oeuvre, afin de pouvoir répondre aux besoins réels des stagiaires. Les besoins de formation changent constamment dans le domaine de l'alphabétisation, de la postalphabétisation et de l'éducation de base pour adultes. Ainsi, ouverture et flexibilité devraient caractériser le plan d'un programme de formation, qu'on devrait adapter à chaque cours pour qu'il soit conforme aux besoins réels du groupe de stagiaires concernés.

Références

1. ROEAP/Unesco. *Designing Training Programmes.* Series IV, Monograph 1. Bangkok: ROEAP, 1987.

CHAPITRE 6

DEFINITION DES OBJECTIFS DE FORMATION

6.1 Interpréter les besoins de formation

Une fois la décision prise de réaliser un programme de formation, on détermine habituellement ses objectifs généraux. Ceux-ci se rapportent au but de l'organisation impliquée dans le projet et se réfèrent donc au perfectionnement professionnel du personnel qui y participe.

Lors du processus d'élaboration d'un programme de formation, il paraît nécessaire de fixer des objectifs plus spécifiques, se référant à l'apprentissage qui doit promu à travers les activités de formation. Ce point constitue la première démarche de la phase de planification de l'élaboration du curriculum. Les objectifs devraient ainsi guider le processus de formation en précisant les buts qui doivent être atteints par les stagiaires, c'est-à-dire ce qu'ils doivent apprendre pour satisfaire aux exigences des tâches qu'ils doivent accomplir couramment [1]. Les objectifs sont fixés après un examen minutieux des besoins de formation, qui ont été préalablement évalués.

Si, par exemple, l'un des besoins des fonctionnaires opérant au niveau du district a trait au manque d'expérience en matière d'élaboration d'un plan d'éducation pour adultes, ce besoin peut être interprété en définissant les objectifs éducatifs comme suit:

La formation suivie par les stagiaires devrait leur permettre:
- de définir les composantes d'un plan à mettre en oeuvre au niveau du district
- d'organiser un plan d'éducation des adultes au niveau du district.

De même, si le besoin exprimé par un groupe est de savoir comment utiliser convenablement un matériel pédagogique afin de rehausser l'apprentissage, il peut être décrit en termes d'objectifs comme suit:

1. connaître les différents types de matériels à utiliser pour enseigner les compétences d'alphabétisation
2. comprendre l'utilité d'avoir un ensemble de matériels
3. différencier en une séquence adéquate la finalité et l'utilité de ces matériels
4. appliquer la compétence nécessaire pour présenter le matériel

6.2 Traiter des différents domaines d'étude

Le curriculum de la formation devrait inclure des objectifs relatifs aux domaines cognitif, affectif et technique. Etant donné que ces trois domaines influencent la réalisation des tâches du personnel, il conviendrait de promouvoir différents types d'apprentissage, tels que la génération de savoirs, la prise de conscience des apprenants, le développement d'attitudes et l'acquisition de compétences.

Le programme d'alphabétisation réalisé en Jamaïque par la Fondation du JAMAL a élaboré des lignes directrices pour la formation initiale des alphabétiseurs. La durée du programme de formation variait ici de 12 à 20 heures, selon l'expérience que possédaient les stagiaires bénévoles. Le Tableau 5 page 63 présente la liste des objectifs de ce programme, qu'on a classés en fonction des connaissances et de la compréhension, des compétences et savoir-faire, et des attitudes à acquérir.

Le Tableau 6 page 64 indique quelques objectifs du programme de formation destiné au personnel d'alphabétisation et d'éducation des adultes du niveau intermédiaire. Ceux-ci se rapportent aux fonctions assignées à ce personnel.

6.3 Fixer de "bons objectifs"

Les objectifs d'apprentissage d'une formation en cours d'emploi visant à transmettre certaines compétences au personnel du niveau de base, chargé de la coordination du programme au niveau local, peuvent être établis comme suit:

Tableau 5. *Objectifs du programme de formation des formateurs du JAMAL*

A. Connaissance et compréhension

Aider les enseignants à:
- comprendre les objectifs et les buts du programme du JAMAL
- comprendre leur rôle d'enseignants bénévoles dans le programme
- comprendre le processus d'apprentissage chez les adultes
- comprendre les facteurs qui contribuent au développement et au maintien d'une bonne relation apprenant-enseignant
- s'informer davantage sur tous les aspects de la vie jamaïcaine afin qu'ils puissent stimuler et maintenir plus efficacement une discussion pertinente en classe

B. Compétences et savoir-faire

Aider les enseignants à:
- acquérir des compétences de discrimination audiovisuelle pour l'enseignement de la phonétique
- acquérir des compétences pour l'enseignement de l'écriture
- acquérir la capacité d'enseigner les simples opérations de calcul nécessaires dans la vie courante
- exploiter les auxiliaires didactiques
- organiser plus efficacement leurs cours
- poser des questions pertinentes en vue de promouvoir la discussion
- mettre au point des techniques de mesure de l'efficacité de chaque cours ou de blocs de cours

C. Attitudes

Encourager les attitudes suivantes:
- la confiance en soi
- la tolérance
- la patience
- l'adaptabilité
- l'initiative
- l'enthousiasme
- la volonté d'apprendre
- la volonté de bien faire son travail

Source: *Guide de formation de la Fondation du JAMAL.* Kingston, Jamaïque: JAMAL, non daté, miméographie.

Tableau 6. *Objectifs de la formation du personnel du niveau intermédiaire*

1. Planification

   - éclaircir les politiques nationales d'alphabétisation et d'éducation des adultes
   - comprendre les composantes d'un plan d'alphabétisation et d'éducation des adultes pour un district ou une région
   - identifier les sources des données
   - rassembler et utiliser les données en vue d'élaborer un plan pour le district ou la région.

2. Mobilisation du soutien du public pour le programme

   - comprendre et utiliser les techniques de mobilisation des populations afin d'obtenir leur participation au programme
   - acquérir les capacités utiles pour identifier et utiliser les ressources de la communauté et pour faire participer les organismes volontaires, le système d'éducation formelle et d'autres associations
   - mettre au point des mécanismes de soutien mutuel et de coordination avec les organismes qui peuvent être rattachés au programme d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

3. Mise en oeuvre du plan

   - définir clairement les responsabilités du personnel opérant aux différents niveaux, conformément à leurs fonctions
   - assurer la sélection, la formation et la nomination du personnel en temps voulu
   - assurer l'octroi de fonds, la distribution de l'équipement et du matériel en temps voulu
   - procéder à une inspection efficace du programme.

4. Contrôle de suivi et évaluation

   - acquérir les compétences nécessaires pour pouvoir prendre part à la conception et à la mise en oeuvre des systèmes de contrôle de suivi et d'évaluation
   - exploiter les informations contenues dans les rapports d'évaluation pour améliorer le programme
   - rédiger et envoyer les rapports aux autorités supérieures.

5. Elaboration du curriculum et du matériel

   - acquérir les compétences nécessaires pour élaborer les programmes d'études ou les adapter aux besoins locaux
   - préparer des matériels d'alphabétisation et de postalphabétisation adaptés aux conditions régionales ou locales

6. Planification et organisation des programmes de formation destinés au personnel opérant au niveau de base

   - Elaborer et adapter le programme d'études pour le personnel du niveau de base
   - organiser les programmes de formation aux niveaux régional et local
   - comprendre et appliquer les principes de l'éducation en formant le personnel du niveau de base

Source: Bordia, A. and Carron, G. *Training of Local Level Administrative Personnel in National Literacy Programmes.* Paris: IIPE, 1981.

- identifier parmi les membres de la communauté et les diverses institutions les personnes ressources pour l'enseignement de la postalphabétisation à vocation professionnelle
- faire appel aux médias de masse et traditionnels pour la promotion des activités de postalphabétisation
- créer des centres de lecture pour néo-alphabètes
- évaluer l'impact de l'éducation continue sur la vie des participants aux programmes de postalphabétisation

L'inventaire susmentionné ressemble beaucoup à une liste de fonctions ou de tâches assignées à ces personnels. Le programme de formation devrait, bien entendu, rehausser leurs aptitudes à réaliser ces tâches. Cependant, chacun de ces "objectifs" implique un apprentissage au niveau du concept, du comportement et/ou des compétences. On peut donc les spécifier davantage. Le premier, par exemple, peut être divisé en trois objectifs:

- analyser la faisabilité d'engager les membres de la communauté comme enseignants dans les programmes de postalphabétisation
- établir un lien entre les domaines professionnels du programme, les caractéristiques et les qualifications d'une liste d'instructeurs potentiels recensés parmi les membres de la communauté
- acquérir les compétences communicatives nécessaires pour prendre contact avec les personnes qui pourraient convenir et procéder à une présélection des instructeurs nécessaires.

Quant aux objectifs liés à l'évaluation de l'impact, l'apprentissage peut être spécifié comme suit:

- comprendre le concept d'évaluation de l'impact
- déterminer les indicateurs de l'impact des programmes de postalphabétisation
- établir les critères d'évaluation
- élaborer les instruments de collecte des données
- analyser et interpréter les données recueillies
- définir le degré de l'impact sur la base des critères établis
- rédiger un rapport d'évaluation

Tous ces objectifs d'apprentissage pourraient, à leur tour, être divisés en démarches, compétences et aspects plus précis, mais cette spécification n'est pas nécessaire dans le plan du programme d'études. S'ils la jugent nécessaire, formateurs et stagiaires peuvent la faire durant la mise en oeuvre.

La liste indiquée ci-dessus illustre simplement le fait que les objectifs d'apprentissage peuvent être exprimés à différents niveaux d'abstraction, choix qui doit être fait au départ par les concepteurs du curriculum et, enfin, par le formateur et les stagiaires pendant la situation d'apprentissage.

Du fait qu'ils doivent traduire clairement le type de résultats escomptés, il est recommandé de formuler des objectifs précisant le contenu de l'apprentissage et ce que le vécu d'apprentissage doit produire en termes concrets.

La définition d'objectifs "précis" exige une certaine pratique. Souvent, il n'est pas souhaitable de limiter l'objectif à un comportement spécifique, étant donné qu'un apprentissage efficace peut se refléter dans divers comportements. Il est parfois difficile de déterminer les objectifs relatifs au domaine affectif; les résultats de l'apprentissage peuvent être exprimés plus aisément comme objectifs relatifs au développement qu'en fonction du comportement, que ce soit dans les domaines affectif ou cognitif. Toutefois, il convient d'observer le comportement pour déterminer si l'objectif a été atteint ou non après un vécu d'apprentissage. Il est peut-être raisonnable de reporter les décisions concernant les critères permettant de voir quand l'objectif est atteint après la discussion qui a lieu avec les apprenants en situation d'apprentissage, et de se contenter de faire quelques suggestions relatives au plan du programme d'études.

Des objectifs clairement définis permettent d'établir des contenus pertinents et de sélectionner des méthodes d'enseignement-apprentissage appropriées, ainsi que de déterminer le moment où l'apprentissage s'est fait. Cependant, des objectifs clairement définis qui ne sont pas pertinents aux besoins des apprenants, ne résolvent pas le problème de la qualité de l'apprentissage. C'est pour cette raison que les critères de pertinence et de flexibilité, permettant d'adapter les besoins des stagiaires et le niveau initial, sont importants pour vérifier si les objectifs sont bien fixés à un niveau d'abstraction approprié.

Pour résumer, une bonne panoplie d'objectifs d'apprentissage devrait fournir une structure ou un "organisateur compétent"[2] pour avancer dans le processus d'élaboration du programme de formation. C'est à dire qu'elle devrait fournir la base pour déterminer les contenus, sélectionner les méthodes, préparer les matériels, répartir le temps et évaluer les résultats.

Références

1. Stanley, L.A. *Guide to Training Curriculum Development.* Ljubljana, Yugoslavia: International Center for Public Enterprises in Developing Countries, 1987.

2. ROEAP/Unesco. *Guidebook for the Training of Organizers.* Bangkok: ROEAP, 1987.

CHAPITRE 7

DETERMINER ET ETABLIR LA PROGRESSION DU CONTENU DE LA FORMATION

7.1 Sélectionner un contenu pertinent

La qualité du plan d'un curriculum de formation dépend de l'examen minutieux de tous les éléments du curriculum. Ceux-ci doivent répondre à une série de critères afin d'être jugés satisfaisants. Tout comme pour la définition des objectifs éducatifs, la *pertinence aux besoins d'apprentissage* est la clé de la sélection de contenus appropriés. Ainsi, le contenu du programme de formation dépend généralement du programme d'alphabétisation et d'éducation des adultes en question, qui définit justement les rôles et les tâches spécifiques que le personnel concerné doit remplir. Cependant, la formation devrait non seulement servir des besoins instrumentaux, elle devrait aussi fournir les bases conceptuelles nécessaires pour réaliser les programmes d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation de base des adultes.

Etant donné que les objectifs éducatifs doivent répondre aux besoins de formation des stagiaires (et de l'organisation impliquée dans la gestion du programme), les contenus doivent correspondre aux objectifs d'apprentissage qu'on a choisis pour satisfaire à ces besoins. Ces contenus devraient présenter les connaissances, les attitudes, les valeurs et les compétences que les stagiaires sont supposés acquérir et qui constituent le thème de la formation. Celui-ci doit être pertinent aux besoins des stagiaires. Cette pertinence implique également que le contenu du programme d'études doit être pratique et utile, en d'autres termes, réaliste.

La sélection du contenu de la formation est ensuite guidée par les objectifs d'apprentissage. Leur formulation inclut habituellement des contenus très larges relatifs aux connaissances, attitudes ou compétences que les stagiaires doivent acquérir ou perfectionner.

Ainsi, l'objectif éducatif d'un cours destiné au personnel du niveau intermédiaire opérant dans un projet d'alphabétisation pourrait être

formulé comme suit:" Comprendre le cadre conceptuel et opérationnel du projet". Compte tenu de l'étendue de ce thème, il est utile de poser des questions auxquelles le programme de formation doit répondre:

- Quel est l'objet du projet?
- Quelle est sa finalité?
- Pourquoi est-il nécessaire?
- Quel rapport a-t-il avec le développement socio-économique et culturel de la population et du pays?
- La lecture et l'écriture mises à part, qu'est-ce que les personnes vont apprendre d'autre?
- De quelle manière cet apprentissage va-t-il changer leur vie en mieux?
- Comment va-t-on réaliser les buts du projet?
- Quelle est la structure organisationnelle du projet?
- Quels sont les rôles et les fonctions des personnels opérant aux différents niveaux?
- Comment vont-ils être formés?

Ces questions devraient permettre de clarifier les différents aspects du thème, de sorte que le programme d'études puisse, enfin, le formuler comme suit:

Cadre conceptuel et opérationnel du projet national d'alphabétisation fonctionnelle

(a) Le projet national d'alphabétisation fonctionnelle: ses besoins, ses fondements et ses objectifs
(b) Le concept de fonctionnalité, sa corrélation avec le développement socio-économique et culturel
(c) L'alphabétisation fonctionnelle pour améliorer la qualité de la vie
(d) La structure opérationnelle du projet
(e) Rôles et fonctions du personnel opérant aux différents niveaux
(f) La formation du personnel opérant aux niveaux intermédiaire et de base

Exemples de contenus d'un curriculum de formation

Les six pages qui suivent présentent des exemples de contenus extraits de programmes concrets de formation. Ils nous montrent comment des pays ou des programmes différents ont établi des contenus destinés à diverses catégories de stagiaires. Certains sont plus spécifiques que d'autres, suivant le degré de participation qu'on exige des formateurs et des stagiaires durant la formation dans la détermination des objectifs, contenus et méthodes plus précis.

LA JAMAIQUE

Le programme de formation des enseignants réalisé à la Jamaïque par la Fondation du JAMAL forme les maîtres à l'enseignement des compétences d'alphabétisation à des apprenants adultes. Le plan du contenu du programme d'études est le suivant:

1. Identification des valeurs
(a) Participation des personnes au programme
(b) Analyse de sa propre attitude à l'égard de l'apprenant adulte
(c) Analyse des attitudes recensées à l'égard du programme du JAMAL

2. La relation enseignant-enseigné
(a) Définition
(b) Techniques de réalisation

3. Agencement de l'environnement d'apprentissage
(a) au plan physique
(b) au plan émotionnel

4. Analyse des questions
(a) Types de questions
(b) Leur finalité et efficacité

5. Enseignement de la lecture
(a) Définition
(b) Méthodes d'acquisition des compétences
(c) Techniques d'acquisition des structures visuelles
(d) Techniques d'acquisition des compétences en phonétique
(e) Techniques d'acquisition du calcul

6. Enseignement de la lecture

7. Enseignement des mathématiques

8. Evaluation de l'efficacité[1]

INDE

La Direction de l'Education des Adultes en Inde, qui est chargée de la réalisation du Programme national d'éducation des adultes (PNEA), a mis sur pied des programmes de formation à l'intention des personnels travaillant comme enseignants, inspecteurs et agents de projet. Le programme de formation des enseignants s'appuie sur la situation d'apprentissage dans laquelle ils devront opérer. Celle-ci est constituée d'un groupe organisé en une petite communauté. Les participants se réunissent dans un centre d'apprentissage, mais la formation ne se confine pas à celui-ci. Les activités d'apprentissage sont étroitement liées aux efforts accomplis par la communauté pour améliorer ses conditions de vie. L'instructeur est ici considéré comme un animateur qui encourage les aspects relatifs à l'apprentissage dans ces efforts. Afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage qui ont été assignés dans les domaines de la connaissance, des compétences, des valeurs, des qualités relatives au caractère et aux attitudes, les unités suivantes ont été suggérées pour le contenu:

Unité I - Etude du Programme national d'éducation des adultes

Le concept d'éducation des adultes, ses caractéristiques et objectifs, la politique nationale d'éducation des adultes et les programmes majeurs d'éducation des adultes réalisés dans le pays par le biais des séances de lecture, de présentation et de discussion.

Unité II - Rôle et fonctions des enseignants

Rôles et fonctions des instructeurs dans les programmes d'éducation nationale des adultes. Ce qu'on attend d'eux en tant qu'organisateurs, enseignants, tuteurs, responsables de la diffusion, de la mobilisation, du compte rendu des événements, des activités culturelles et récréatives, etc., activités définies grâce au dialogue et à la discussion.

Unité III - Conscientisation
Apprendre les techniques et méthodes locales d'étude de la compréhension sociale, identifier les besoins et problèmes des apprenants, apprendre à noter et à réfléchir seuls et en groupes, développer la capacité de dialoguer, connaître les sources d'informations pertinentes, apprendre à analyser ses propres perceptions et celles des autres, à les comprendre et à les corriger. Encourager les apprenants à prendre part au PNEA (leur indiquer les raisons pour lesquelles ils devraient y prendre part).

Unité IV - Elaboration du curriculum et du matériel de l'Education des Adultes (PNEA)
Conception d'un programme d'études pour adultes qui soit flexible et pertinent à la localité dans laquelle il est employé, compréhension et élaboration des programmes d'études planifiés et articulation des besoins des apprenants et de la communauté autour de ce curriculum, adaptation d'un curriculum donné, application et adaptation des programmes d'études aux matériels préparés, par exemple, cartes de lecture, jeux, dialogues, images et premiers livres de lecture, livres, livres supplémentaires de lecture et médias visuels improvisés - apprendre à utiliser tous ces matériels et supports pédagogiques.

Unité V - Les principes de l'apprentissage
Aller du connu à l'inconnu, du simple au complexe, du concret à l'abstrait, expliquer la corrélation des idées et des faits. Appliquer ces principes, en situation, à l'acquisition des compétences requises pour une meilleure qualité de vie, telles que les compétences d'alphabétisation, expliquer comment promouvoir le dialogue et la discussion, et illustrer ces techniques d'exemples.

Unité VI - Organisation d'un centre d'éducation des adultes/d'alphabétisation
(a) Campagnes de sensibilisation pour assurer le soutien de la communauté, l'inscription, la participation des apprenants, l'organisation du programme, la coopération avec d'autres agences.

(b) Organisation du cours en vue de préparer les matériels d'enseignement-apprentissage, arrangements concernant les locaux, l'éclairage et autres équipements, relation participant-enseignant, atmosphère démocratique au sein du groupe, abolition du concept de classe.
(c) Evaluation du rythme d'apprentissage après avoir identifié l'apprenant le plus lent et l'apprenant le plus rapide, et mesures prises pour aider ces derniers.
(d) Tenue minutieuse des registres sur l'assiduité aux cours, les rapports d'activité, l'inventaire des équipements, etc.

Unité VII - Enseignement des compétences d'alphabétisation aux adultes
Méthodes et techniques d'enseignement fondées sur le dialogue et de simples techniques de projection, telles que discuter sur des images ou des mots-clés; lecture-écriture et mathématiques grâce à des matériels improvisés menant à un matériel standard; mise en pratique grâce à la simulation, à la démonstration ou à l'organisation authentique d'un centre d'éducation des adultes.

Unité VIII - Evaluation du travail des apprenants
Finalité de l'évaluation: Auto-évaluation par l'enseignant du programme qu'il a mis en oeuvre.
Evaluation du programme: techniques d'observation, évaluation périodique des apprenants. L'évaluation est fondée sur la participation.

Unité IX - L'activité de suivi
Organisation d'un cercle de lecture ou d'un club d'alphabétisation, utilisation de bibliothèques mobiles et des bibliothèques des écoles. Organisation de réunions régulières, amélioration de la confiance en soi des apprenants. Apprendre à acquérir, à organiser et à communiquer de nouvelles informations et compétences pour l'amélioration de la santé et le perfectionnement professionnel; démonstrations et exploitation de celles-ci; identification de pratiques mises en oeuvre avec succès dans la communauté; activités avec le personnel enseignant et organisation de sessions d'apprentissage ou de clubs relatifs à l'agriculture, à l'élevage de bétail, aux eaux et forêts, à l'artisanat, à l'éducation relative à l'environnement, à l'éducation en matière de population, à la vente de marchandises, etc. et à l'élimination de pratiques sociales pernicieuses.[2]

VIET-NAM

Durant les campagnes d'alphabétisation de masse réalisées au Viêt-Nam, de nombreux volontaires ont pris part au mouvement en tant qu'enseignants. Le contenu de leur formation était focalisé sur:

- la politique d'alphabétisation nationale
- les méthodes d'enseignement de l'alphabétisation
- les méthodes de constitution de classes et de motivation des apprenants
- l'information de base relative à la politique et aux événements courants[3]

INDONESIE

Le projet Kejar d'éducation non formelle, qui est réalisé à une grande échelle en Indonésie, est conçu pour "permettre aux adultes non instruits de rattraper leur retard" grâce à la création de groupes d'étude. Les apprenants ont la possibilité d'apprendre par la pratique, et ils gèrent un fonds d'apprentissage qui permet de créer de petites entreprises et firmes au niveau du village. Dans le cadre de ce projet, de grands efforts ont été consacrés à la formation du personnel opérant aux différents niveaux. Les besoins de formation des coordinateurs du projet au niveau de la province (les peniliks) reflètent bien les compétences dont ils ont besoin pour être d'efficaces instructeurs au sein de la collectivité. Les divers objectifs d'apprentissage inscrits dans le curriculum de leur formation portent sur les domaines suivants:

- objectifs et méthodes de l'éducation non formelle
- évaluation des besoins d'apprentissage
- formation de groupes d'apprentissage
- élaboration de matériels d'étude de cas
- élaboration de matériels didactiques
- emploi et expérimentation de nouveaux matériels didactiques
- informations sur la manière de faire appel à l'aide financière à l'apprentissage
- mise sur pied d'activités éducatives à l'intention des responsables d'un groupe de stagiaires
- mise en application des techniques d'évaluation[4]

Le contenu du curriculum de la formation au niveau de base

Les domaines essentiels qui sont courants dans la formation initiale du personnel d'alphabétisation opérant au niveau de base sont les suivants:

- le cadre conceptuel du programme d'éducation des adultes qui souligne le lien entre l'alphabétisation et le développement dans la perspective du continuum alphabétisation = > postalphabétisation = > et éducation de base
- les structures organisationnelles du programme (du niveau national à la base); le centre/la classe d'éducation des adultes, les institutions de la communauté, le soutien apporté aux ressources; l'inspection, la coordination l'établissement de liens
- la mobilisation, la motivation et la promotion au niveau de l'individu, de l'institution et de la communauté
- l'enseignement aux adultes; connaître l'apprenant; les objectifs d'apprentissage, le contenu, les matériels et les méthodes
- les arrangements concernant l'éducation continue. Les stratégies d'apprentissage de la postalphabétisation
- l'évaluation des apprenants et du programme

Le contenu du curriculum de la formation au niveau intermédiaire

Un résumé des thèmes relatifs à la formation initiale du personnel du niveau intermédiaire est proposé ci-après, il a été compilé à partir des expériences recueillies dans différents pays et au cours d'ateliers internationaux:

- le cadre conceptuel du programme d'éducation des adultes
- les stratégies de mise en oeuvre; les structures verticales; les organismes impliqués, le soutien aux ressources
- les rôles du personnel impliqué aux différents niveaux, en mettant un accent sur les fonctions du personnel du niveau intermédiaire
- planification au niveau de la région et du district
- mobilisation des ressources

- gestion du programme; rémunération du personnel; travail administratif de routine.
- soutien pratique après la mise en oeuvre du programme
- systèmes d'évaluation et de contrôle de suivi
- organisation des programmes de formation destinés au personnel opérant au niveau de base
- élaboration du curriculum et du matériel
- recours aux mass média pour promouvoir et soutenir le programme et enrichir l'apprentissage
- programmes destinés aux groupes ayant des besoins spécifiques: les femmes, les jeunes, les groupes ethniques, les nomades, les populations migrantes, etc.
- coordination avec les départements, les coopératives et autres institutions concernées par le développement, la santé et l'agriculture
- articulation des objectifs nationaux autour des intérêts de la localité

7.2 Sélectionner et répartir une quantité appropriée de contenus

Lors de la sélection d'un contenu conforme aux objectifs d'apprentissage du programme d'études, il paraît nécessaire de prendre en considération la nature des matières qu'il convient d'introduire et leur quantité.

Il existe une série de thèmes fondamentaux qui sont indispensables pour répondre aux besoins de la formation et qui, par conséquent, doivent être traités. Ils constituent une première priorité. Les autres thèmes, tels que la répartition ou l'élaboration du contenu de base, peuvent être considérés comme secondaires et devraient également être étudiés. Il y a, par ailleurs, un autre type d'informations périphériques qui peuvent être communiquées, si le temps et les autres facteurs le permettent (il s'agit, par exemple, du niveau initial, de l'intérêt manifesté). Ces thèmes valent la peine d'être étudiés, mais ne sont pas jugés essentiels pour comprendre et acquérir les compétences fondamentales.[5] L'utilisation de ces catégories lors de la sélection du contenu de-

vrait permettre de prendre des décisions appropriées quant aux thèmes qu'il convient d'inclure dans le programme d'études.

Il semble préférable de ne pas proposer un programme d'études surchargé aux stagiaires, mais de les exposer au contraire à des expériences d'apprentissage formatives et de développer en eux les capacités d'auto-apprentissage qui leur permettront de poursuivre leurs études après avoir suivi le programme de formation. En d'autres termes, il convient d'encourager à "apprendre à apprendre" en se concentrant sur les thèmes vraiment essentiels et en planifiant diverses activités favorisant l'auto-apprentissage.

Après avoir décidé de la quantité du contenu à inclure dans un programme d'études, il est également important d'envisager la répartition de ce contenu aux différents niveaux du programme de formation. Il est habituellement nécessaire d'offrir une formation initiale lorsque de nouvelles décisions doivent être mises en oeuvre ou lorsque de nouveaux personnels doivent commencer à travailler dans le projet ou le programme. En général, cette formation initiale ne peut traiter tout le contenu qui est nécessaire pour répondre aux besoins d'apprentissage des stagiaires. Les autres thèmes peuvent être traités durant les programmes de formation en cours d'emploi ou de perfectionnement organisés régulièrement.

Ainsi, on peut décider de traiter les domaines de contenu suivants dans le *premier cycle* de la formation des animateurs d'alphabétisation:

- les objectifs du programme
- les mesures à prendre pour organiser le centre d'apprentissage ou le groupe d'étude
- les principes de base de l'enseignement aux adultes
- le matériel d'enseignement-apprentissage. Comment l'utiliser pour enseigner l'alphabétisation et le calcul? Les méthodes d'enseignement-apprentissage
- L'évaluation formative
- Enregistrement des données essentielles

On peut prévoir un *second cycle* pour inclure:

- l'utilisation du matériel supplémentaire
- l'utilisation de la radio, de la télévision et des journaux pour rendre l'apprentissage plus intéressant
- l'évaluation sommative
- l'organisation des programmes culturels
- l'organisation de réunions, de discussions de groupe
- les stratégies d'apprentissage de la postalphabétisation qui sont susceptibles de servir après la formation initiale
- la motivation des nouveaux alphabétisés à s'inscrire dans les programmes de postalphabétisation

Le contenu de la formation en cours d'emploi est déterminé en fonction de cette planification préalable, mais le curriculum ouvert requis pour la formation du personnel de l'éducation des adultes devrait être suffisamment flexible pour pouvoir prendre en compte les nouveaux besoins pouvant émerger sur le terrain. On peut demander aux stagiaires de tenir un journal pour y noter les problèmes et les questions devant être traités durant les programmes de formation continue et de perfectionnement. On peut établir un questionnaire et l'envoyer aux personnels du niveau de base en vue d'identifier leurs besoins en matière de formation. Le personnel administratif devrait également prendre acte des problèmes rencontrés, qu'on pourrait aborder dans un programme de perfectionnement. Ces notes permettront de sélectionner le contenu des activités de la formation continue.

Une formation spéciale supplémentaire peut devenir nécessaire si l'on propose d'inclure dans les programmes d'éducation des adultes des questions, telles que le planning familial, la protection de la mère et de l'enfant, la santé et la nutrition, l'immunisation, etc.

Le contenu de la formation en cours d'emploi pourrait, par ailleurs, traiter de la nécessité de mettre en place des activités sportives et récréatives, de préparer et d'utiliser des spectacles de marionnettes et autres médias populaires et traditionnels, etc. Un autre type de contenu pourrait avoir trait à l'élaboration de supports didactiques ainsi qu'à l'utilisation d'équipements audiovisuels.

Si le personnel opérant au niveau de base dans un projet d'alphabétisation doit réaliser des activités de postalphabétisation, il est impératif qu'il suive une nouvelle formation et qu'il acquière de nouvelles

compétences relatives à ses nouvelles fonctions. Le contenu pertinent devrait être traité durant une formation dispensée en cours d'exercice.

Le contenu de la formation en cours d'exercice relative à la postalphabétisation au niveau de base

Le contenu mentionné ci-après a été suggéré pour la formation des coordinateurs du niveau de base, à partir des informations recueillies dans les travaux de l'IUE sur le développement de stratégies d'apprentissage pour la postalphabétisation et l'éducation continue:[6]

- les buts de la postalphabétisation et de l'éducation continue
- les diverses stratégies d'apprentissage de la postalphabétisation (en mettant un accent sur celles qui semblent être appropriées à la situation spécifique)
- la mise en oeuvre de stratégies d'apprentissage choisies
- la structure organisationnelle, organisation des apprenants, matériels et techniques d'apprentissage appropriés, etc.
- la motivation des néo-alphabètes à suivre les programmes de postalphabétisation
- la coordination et les liens avec les autres organismes
- l'évaluation de l'impact de la postalphabétisation et de l'éducation continue

En outre, il peut apparaître nécessaire d'offrir une formation spéciale pour mettre en oeuvre une stratégie d'apprentissage spécifique ou assumer une fonction particulière. On peut citer, à titre d'exemple, la République du Niger, où l'Etat a conçu et mis en oeuvre une formation pour *bibliothécaires* dans les programmes de postalphabétisation. Cette formation est centrée sur:

- le classement des livres par thèmes
- l'établissement de fiches et la tenue d'un fichier
- la façon de tenir un registre et les fiches des lecteurs
- le soin des livres
- la manière de gérer une petite caisse pour le remboursement des livres perdus

- l'organisation de clubs de lecture (apprendre aux lecteurs à résumer le contenu d'un livre et à utiliser les techniques de questions-réponses)
- la tenue d'un calendrier des réunions du club de lecture
- l'organisation de tests de lecture[7]

Contenu de la formation en cours d'exercice relative à la postalphabétisation au niveau intermédiaire

Le personnel du niveau intermédiaire a souvent besoin d'une formation en cours d'emploi pour pouvoir bien assumer ses fonctions. Le curriculum de sa formation devrait la lui offrir dans le cadre de *cours de perfectionnement*. Les domaines de contenu qui devraient être développés davantage sont les suivants:

- une meilleure compréhension des concepts afférents à l'éducation des adultes
- les nouveaux événements nationaux et internationaux
- étude approfondie des innovations et des expériences pertinentes réalisées dans le pays et ailleurs
- discussion des rapports d'évaluation du programme soumis par les différentes régions; leurs implications pour l'amélioration du travail au niveau intermédiaire

Les personnels du niveau intermédiaire assument habituellement des fonctions spécifiques, telles que l'inspection, l'évaluation, la production des matériels d'apprentissage, la formation du personnel du niveau de base. Ils nécessitent généralement une formation dans ces domaines spécifiques.

7.3 Etablir la progression du contenu

On suit divers critères spécifiques pour structurer la progression du contenu du curriculum de la formation. Ils sont généralement déterminés par les responsables de l'élaboration du curriculum, conformément à la nature du programme et au contexte dans lequel il est mis en

oeuvre. Etant donné qu'il peut y avoir de nombreux autres moyens d'organiser la progression du contenu, une certaine *flexibilité* est à recommander.

L'ordre de présentation du contenu est lié à la distribution du contenu dans les différentes phases du programme de formation (formation initiale et/ou en cours d'emploi périodique). Des contenus ayant été traités à un certain niveau durant la phase initiale peuvent être présentés une nouvelle fois à des stades ultérieurs en vue d'une analyse plus approfondie.

Voici quelques critères qui peuvent être employés pour la progression du contenu, ils sont fondés sur les principes d'apprentissage:

- définir l'axe majeur de la formation au sein du contexte général du programme d'éducation des adultes
- partir de ce qui est connu (c'est-à-dire de l'expérience acquise par les stagiaires) vers ce qui est nouveau
- partir de notions élémentaires pour arriver à des concepts et compétences plus complexes
- présenter les premiers contenus dont l'apprentissage est une condition préalable à l'acquisition d'autres concepts et/ou de compétences devant être étudiés, et établir des liens entre eux
- se déplacer de l'expérience concrète vers les principes généraux, et encourager les questions au sujet des principes généraux devant être mis en pratique
- donner des exemples pratiques et suggérer des domaines d'application pour les connaissances acquises à travers le programme de formation
- établir une progression dans laquelle chaque unité de contenu motive l'apprenant à étudier l'unité suivante

On peut se servir de ces critères pour mesurer l'adéquation de la progression proposée.

Certains programmes de formation suivent une approche modulaire. Cela signifie qu'on peut traiter séparément chaque unité ou module. On peut alors organiser différentes progressions, conformément à l'élaboration du programme d'éducation des adultes, en tenant compte de la fonction majeure, des intérêts des stagiaires ou d'autres critères.

Chaque module devrait suffire en lui-même, en proposant les éléments de base requis ainsi que les nouvelles connaissances spécialisées. La progression interne de chaque module du programme d'études suit des critères similaires à ceux présentés ci-dessus.

L'approche modulaire est très pratique dans les situations où les stagiaires possédant différentes expériences manifestent différents niveaux de connaissance de base, ou bien lorsqu'ils doivent assumer différentes tâches. On peut procéder à la sélection des modules pertinents et les organiser comme il convient.

Références

1. Fondation du JAMAL. *Guide méthodologique.* Kingston: JAMAL, non daté, miméographie.

2. Directorate of Adult Education. *Training of Instructors.* New Delhi: Ministère de l'Education et des Affaires sociales. Gouvernement indien, 1980, pp.18-20.

3. Nguyen Phong Niûm. "Motivating the people to participate in literacy and complementary education work in the Socialist Republic of Vietnam". In: G. Carron and A. Bordia. *Issues in planning and implementing national literacy programmes.* Paris: IIPE, 1985.

4. Directorate of Community Education, Indonesia. Center for International Education. Worcester, Mass.: Commonwealth Press, 1982, p. 50.

5. ROEAP/Unesco. *Guidebook for the Training of Organizers.* Bangkok: ROEAP, 1987.

6. Dave, R.H.; Ouane, A. et Perera, D.A. *Stratégies d'apprentissage pour la postalphabétisation et l'éducation continue: une perspective transnationale.* Deuxième édition. Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'Education, 1988.

7. Kané, O. Le foyer d'éducation permanente et les autres stratégies de postalphabétisation au Niger. In: R.H. Dave, A. Ouane et D.A. Perera (éditeurs.) *Stratégies d'apprentissage pour la postalphabétisation et l'éducation continue au Mali, au Niger, au Sénégal et en Haute-Volta.* Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'Education, 1984, p. 95.

CHAPITRE 8

MISE EN OEUVRE DU PROCESSUS DE FORMATION

Le curriculum de la formation des personnels impliqués dans les programmes d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation des adultes est préparé, dans la plupart des pays, à un niveau central, que ce soit au niveau national ou de l'Etat, par les spécialistes de l'élaboration du curriculum, en consultation avec les planificateurs, les formateurs et les autres personnels travaillant aux niveaux intermédiaire et de base. On note quelques exceptions, constituées d'expériences réalisées à une petite échelle et dans lesquelles le curriculum est mis au point avec l'entière participation des stagiaires en vue d'assurer la pertinence de ses contenus, stratégies et méthodes. Et même lorsqu'il est conçu centralement, le curriculum doit rester suffisamment ouvert et flexible pour répondre aux besoins concrets des stagiaires. Cela signifie que le(s) formateur(s) doit (doivent) le compléter ou l'adapter au cours de la formation en faisant appel au maximum à la participation des apprenants.

Cependant, une fois le contenu de la formation déterminé, il conviendrait d'inclure dans ce curriculum quelques recommandations concernant les stratégies, les méthodes et les techniques. On devrait les considérer comme des lignes directrices optionnelles à l'intention des formateurs, qui décident eux-mêmes la façon dont ils vont conduire la formation de manière créative. Ces recommandations, les propositions relatives au temps à impartir aux activités spécifiques, les suggestions quant à la sélection ou la préparation des matériels d'enseignement et des instruments d'évaluation du processus d'apprentissage et des résultats du programme, constituent les aspects opérationnels du plan du curriculum de la formation.

Un examen des étapes à suivre dans la mise en oeuvre du curriculum, décrites dans les parties subséquentes, peut aider les personnes concernées à élaborer un programme de formation, en particulier au niveau local.

8.1 Sélection des stratégies, méthodes et techniques

On conçoit ici une "stratégie" comme une expérience d'enseignement-apprentissage générale (par exemple, apprentissage expérimental en petit groupe, pratique pédagogique) dans laquelle formateur(s) et stagiaires oeuvrent ensemble en vue d'opérer un changement au niveau des connaissances, informations, attitudes et compétences. Une stratégie englobe des méthodes et des techniques d'enseignement-apprentissage. Ce sont des activités et des modes d'interaction spécifiques grâce auxquels l'apprentissage est réalisé, comme les différents moyens de présenter et de traiter le contenu du programme de formation, et d'exposer les apprenants à des vécus d'apprentissage spécifiques.

Le type d'apprentissage à réaliser durant le processus de formation est celui défini par les objectifs de formation à atteindre (par ex. acquisition de connaissances, prise de conscience, développement de certaines attitudes et compétences). Ainsi, la sélection de stratégies, méthodes et techniques est guidée par les objectifs d'apprentissage.

A côté de ces objectifs, nombre d'autres facteurs influent sur la sélection des stratégies, méthodes et techniques à employer dans la formation des formateurs d'adultes. Ils incluent le type de contenu ou de thème, le niveau des apprenants, le temps disponible, les équipements, la participation des stagiaires à leur propre formation, la compétence des formateurs.

Il apparaît essentiel que la formation des alphabétiseurs et des formateurs d'adultes suivent les principes et les méthodes de l'éducation des adultes. "Toutes les techniques de formation devraient illustrer la meilleure pratique."[1] Les méthodes et techniques à employer devraient être celles que les apprenants sont supposés mettre en pratique en réalisant leurs propres tâches et fonctions.

La différence entre une stratégie et une méthode ou même la définition d'une approche générale ne font pas l'objet d'un consensus dans la littérature qui existe sur la formation. L'approche générale, telle que la formation fondée sur la participation ou l'apprentissage par expérience, est quelquefois considérée comme une stratégie, tandis que d'autres auteurs présentent comme une stratégie ou une méthode les processus de groupe ou individuels complexes impliqués dans une ap-

proche générale (par ex. traitement de l'information, prise de décision, résolution de problèmes et de conflits). Certaines stratégies, telles que les expériences structurées, conjuguent perception, cognition, attitudes et comportements, et influencent ainsi les différents types d'apprentissage utilisés en synergie.

Le tutorat qui est nécessaire en autodidaxie, en particulier lorsque l'enseignement à distance est le mode de formation choisi, peut aussi représenter une stratégie générale. Celles ayant une large portée se rapportent à des projets, des visites sur le terrain et au travail d'équipe.

On peut classer les stratégies, les méthodes et les techniques de nombreuses manières. On peut les regrouper suivant l'intérêt porté à la matière enseignée (par ex. la lecture) ou le processus d'apprentissage choisi (par ex. un exercice de simulation), le degré de participation des apprenants (qui est très élevé dans le jeu de rôle et faible dans la présentation d'un thème par un panel d'experts), ou l'immédiateté de l'expérience offerte (tout à fait immédiate lorsqu'il s'agit d'une visite sur le terrain, moins directe dans un exercice de lecture).[2]

Le Tableau 7, page 89, présente une classification des stratégies, méthodes et techniques selon leur aptitude à générer différents types d'apprentissage.

Dans la plupart des situations d'apprentissage, diverses méthodes et techniques sont utilisées en synergie pour traiter les contenus relatifs au transfert d'informations, à la compréhension, aux changements affectifs et à l'acquisition de compétences. Les références faites aux classifications ne doivent ici donner qu'une orientation pour le choix ou la recherche de moyens servant à optimiser l'apprentissage. Variété et créativité sont fortement recommandées dans la formation des formateurs d'adultes. Il conviendrait, cependant, de ne pas perdre de vue que la détermination des stratégies, méthodes et techniques dépend:

- du type d'apprentissage requis par l'objectif
- de la nécessité d'obtenir la participation active des apprenants
- des caractéristiques et expériences des stagiaires
- des exigences du contenu
- de la disponibilité des ressources[3]

Tableau 7. *Stratégies, méthodes et techniques relatives à différents types d'apprentissage*

Type d'apprentissage	Stratégies	Méthodes	Techniques
Acquisition de connaissances	Introduction à l'information orale	Conférence Discussion Supports audiovisuels	
		Conférence collective Discussion générale	Panel Table ronde Questions/réponses Débat
	Initiation à l'information écrite	Exercice de lecture	Textes Livres Supports
		Enseignement programmé	
	Introduction au matériel audio et audiovisuel	Présentation de: films vidéocassettes, cassettes audio bandes magnétiques Programmes radiodiffusés Programmes télévisés Expositions	
Compréhension	Présentation Discussion	Discussion générale	Questions et réponses Discussions
Conscientisation	Animation de groupe	Discussion en petit groupe	Brainstorming
Développement d'attitudes			Discussion entre les groupes Faits critiques
Classification des valeurs	Expériences structurées	Travail de recherche Présentation et discussion des résultats de la recherche/ lecture des stagiaires	Etude
		Simulation	Jeux Jeu de rôle
		Concours intergroupe	
	Orientation/ conseils	Interview	
Acquisition de compétences	Apprentissage	Exercice de discussion-observation	
	Démonstration		Modèle enregistré sur magnétoscope
	Travail de terrain Pratique	Simulation Micro-enseignement Enseignement surveillé	Jeu de rôle

Etant donné qu'il existe un grand choix de techniques et méthodes d'enseignement-apprentissage, il conviendrait de prendre en considération les principes méthodologiques directeurs qui ont été examinés dans le cadre de notre plan général, lorsqu'on détermine la stratégie qui semble appropriée à l'étude du contenu spécifique dans une situation de formation particulière. En appliquant ces principes, il serait souhaitable de choisir les méthodes et techniques qui promeuvent une grande participation, mettent en valeur et utilisent les expériences acquises précédemment par les apprenants, engendrent l'apprentissage mutuel, soutiennent l'intérêt des apprenants, encouragent une convergence de la théorie et de la pratique, etc. On devrait avoir recours à ces facteurs, ainsi qu'aux principes directeurs de la formation, pour mesurer l'adéquation des stratégies, méthodes et techniques lors de l'évaluation du curriculum de la formation.

Quelques méthodes fondées sur l'activité

Les méthodes qui insistent sur la participation des stagiaires sont particulièrement appropriées à la formation des formateurs d'adultes. Par ailleurs, le processus d'enseignement-apprentissage étant fondé sur la communication, le succès des méthodes dépend de l'efficacité de celle-ci. En choisissant les méthodes et techniques devant être utilisées durant la formation, il conviendrait d'introduire quelques techniques efficaces de communication pour les appliquer dans des discussions et simulations, pour les analyser et y réfléchir afin d'améliorer les compétences communicatives des stagiaires.

La résolution de problèmes

La résolution de problèmes exige des apprenants qu'ils analysent le problème posé, recherchent des voies d'action, suggèrent des solutions de rechange et examinent les ressources disponibles dans la communauté. En l'absence d'un problème réel, on peut avoir recours à des simulations. Leur avantage est qu'elles permettent d'éviter les inadéquations et les erreurs pouvant être onéreuses.

La méthode basée sur le projet

Le travail sur le terrain que suppose la méthode basée sur le projet offre la possibilité d'apprendre par la pratique et la recherche. Le choix du projet devrait aider les stagiaires à avoir confiance en eux dans la réalisation des trois cycles que compte tout projet, à savoir la planification, l'exécution et le rapport. Le projet doit impliquer les stagiaires dans un travail en rapport avec leurs capacités, leur rythme de travail, leurs compétences et expériences. Grâce à cette méthode, les participants apprennent au sein de la communauté, où ils collectent des informations et recherchent l'assistance des populations locales pour réaliser leurs tâches. Ce contact vivant avec la collectivité est d'une importance particulière pour les futures activités d'éducation des adultes de ces stagiaires.[4]

La méthode fondée sur la discussion

Les méthodes fondées sur la discussion ont apparemment le pouvoir d'améliorer les compétences communicatives. On les utilise fréquemment dans la formation des enseignants pour adultes, étant donné que les autres techniques sont habituellement suivies par une discussion générale ou de groupe. Le groupe lui-même est un agent éducatif puissant. De surcroît, les discussions centrées sur des problèmes spécifiques conduisent à une réceptivité et à des attitudes positives à l'égard des innovations, à la créativité collective et à la production d'idées, ainsi qu'à l'acquisition de connaissances.[5]

L'enseignement direct et l'enseignement à distance

D'une part, la plus grande partie des stratégies, méthodes et techniques qui rehaussent la participation et l'engagement, et améliorent les compétences communicatives orales, requièrent une interaction directe entre formateurs et stagiaires. La modalité de formation basée sur l'enseignement direct revêt de nombreuses formes, telles que les cours, les séminaires, les ateliers, les séminaires opérationnels sur le terrain, la formation en situation, etc. Chacune de ces formes a ses propres caractéristiques, mais toutes, en plus du fait qu'elles promeuvent le dialogue dans un processus de communication à double sens, permettent aux stagiaires d'établir une interaction personnelle entre eux et avec le(s) formateur(s) durant la réunion, lorsqu'ils traitent la matière

au programme. Cette interaction constitue elle-même un vécu d'apprentissage.

D'autre part, l'enseignement à distance peut aussi faciliter la participation des stagiaires lorsqu'ils doivent travailler en groupes ou conduire des projets sous la surveillance d'un animateur.

Que l'on ait opté pour le face à face, l'enseignement à distance ou une combinaison de ces deux modalités, décision généralement prise lors de la phase de préplanification du processus d'élaboration du curriculum, le mode de formation doit être pris en considération lors de la conception du programme d'études, particulièrement lorsqu'on sélectionne les stratégies, méthodes et techniques appropriées, lorsqu'on prend les mesures subséquentes relatives au temps à impartir à chaque matière, lorsqu'on choisit et prépare les matériels didactiques.

Exemples de méthodes de formation du personnel du niveau de base

Sept exemples de méthodes relatives à des compétences et contenus spécifiques sont présentés dans les 19 pages qui suivent (pp. 93-112).

EXEMPLE 1: LA METHODE FONDEE SUR L'ETUDE DE CAS

Un des objectifs du programme de formation des alphabétiseurs élaboré, en 1987, par la Direction de l'Education des Adultes du gouvernement indien était de comprendre les problèmes des analphabètes adultes et la portée de l'éducation des adultes dans ce contexte.[6]

L'étude de cas est la méthode qui a été sélectionnée pour faire comprendre la portée de l'éducation des adultes et, en particulier, les aspects contextuels des problèmes de la population analphabète dans la communauté locale. Cette activité a été planifiée comme suit:

- le formateur distribue aux stagiaires le document intitulé: "Extrait du journal d'un instructeur inconnu" (voir pages 95-98)
- les stagiaires ont 15 minutes pour lire seuls le document
- le formateur suggère qu'ils discutent du document en petits groupes, en se servant d'un questionnaire engendrant la réflexion:

  (a) Quels sont les changements qui sont apparus dans la vie courante des individus après leur alphabétisation?
  (b) Quels changements ont eu lieu au sein du groupe?
  (c) Quels sont les défis auxquels doivent faire face l'alphabétisation et l'éducation des adultes?
  (d) Comment vous sentez-vous en tant que formateur d'adultes?

- Les stagiaires se réunissent et échangent leurs conclusions.

Dans cet exemple, la méthode de l'étude de cas a été employée pour obtenir la compréhension des stagiaires et susciter leur prise de conscience. Les études de cas peuvent également être utilisées pour présenter un problème requérant une solution au dilemme imposé par un choix à opérer entre des valeurs opposées. Elles peuvent contribuer de façon considérable aux processus suivants:

- de proposition d'options: en présentant un choix de méthodes, approches et solutions pour un problème particulier
- de prise de conscience: aider à comprendre les causes et les facteurs sous-jacents qui ont rehaussé ou bien entravé un processus particulier
- d'acquisition de compétences relatives à la planification et à l'analyse, en ayant recours aux expériences d'autres populations comme idées et bases valables pour l'apprentissage

- de compréhension, en offrant des structures cognitives et des cadres conceptuels
- d'acquisition de nouvelles connaissances grâce à un processus de réflexion et d'analyse collectives
- de mise à profit des expériences d'autres personnes, en se rendant compte que l'on ne lutte pas seul; ce sentiment redonne foi et confiance.[7]

Les études de cas dont on se sert dans la formation sont extraites de situations réelles ou imaginaires dans lesquelles "on devrait distinguer les aspects spécifiques de la vie réelle des expériences complexes, pour pouvoir les comprendre et les analyser plus facilement".[8]

Les études de cas sont élaborées à partir des expériences de vie réelle d'un individu, d'un groupe ou d'une association. On peut les présenter oralement (en utilisant des cassettes) ou à travers des documents écrits. Ceux-ci sont préparés soit par la personne impliquée dans la situation ou par une personne étrangère qui emploient les informations fournies par les personnes concernées. Par conséquent, ils ne donnent qu'une version subjective de la réalité. Bien que l'on considère parfois ce point comme un inconvénient, cette interprétation subjective peut elle-même faire l'objet d'une analyse. Le réalisme qu'elle offre reste l'avantage majeur de cette méthode.

L'utilisation de la méthode de l'étude de cas entraîne généralement un niveau fort élevé de participation de la part des apprenants comme du formateur. Toutefois, elle requiert des compétences certaines de la part du formateur qui doit poser des questions pertinentes pour promouvoir la participation au groupe de discussion, clarifier la situation, si cela s'avère nécessaire, inviter les stagiaires à faire des interprétations et à établir des parallèles, etc.

Lorsqu'on a recours aux études de cas dans la formation, on procède de la manière suivante:

- présentation écrite ou orale de l'étude de cas
- réflexion individuelle engendrant des idées
- discussion en petits groupes (en vue d'approfondir la question traitée)
- analyse collective
- conclusions

Page extraite du journal d'un instructeur inconnu[6]

(à l'intention des formateurs)

Nous allons travailler pour les analphabètes adultes de notre village. C'est pourquoi nous nous sommes inscrits au Programme d'éducation des adultes...

Mais nous ne savons pas exactement comment nous allons nous y prendre. Comment enseigner aux adultes du village? Ils sont nombreux, et la plupart d'entre eux sont bien plus âgés que nous. Nous les appelons tante, oncle, bai, bhabi. Voudront-ils nous écouter? Viendront-ils au centre?

J'ai discuté avec les habitants du village la semaine dernière. Les autres ont fait la même chose...

Je les ai tous toujours connus, mais je ne me suis jamais soucié de leurs problèmes.

L'un d'entre eux m'a demandé ce que l'apprentissage de l'alphabet pourrait bien leur apporter. Est-ce que cela leur permettrait d'avoir un niveau de vie plus élevé? Les jeunes m'ont demandé: "est-ce que cela nous aidera à trouver du travail?"

Je ne sais pas ce que je dois leur répondre... Je ne suis moi-même pas très sûr. J'essaie de gagner mieux ma vie... Je sais lire, écrire et tenir mes comptes... Je comprends ce qui se passe autour de moi... Je lis les journaux...

Mais les autres savent-ils faire tout cela? Non, ils ne le savent pas.

Oncle Sukhon, par exemple, a payé vingt-cinq roupies à cinq scribes pour qu'ils lui remplissent les formulaires de demande de prêt à la banque. Il ne sait pas écrire...

Majid n'a pas pu obtenir un travail chez le tailleur du village. Il ne sait pas écrire les mesures requises pour la confection des costumes. Il est malheureux...

On a escroqué à Tante Sarbati, qui a perdu son mari il y a deux ans, la petite parcelle de terre sur laquelle son mari avait construit une petite hutte. Son mari ne savait pas qu'en donnant ses empreintes il laissait sa terre à son prêteur. Il était analphabète. Tante Sarbati l'est aussi.

J'ai vu des tas d'incidents de ce genre... de tristes incidents... Mon Dieu, s'ils savaient lire et écrire... la vie serait différente pour eux!

324

Tout en discutant avec eux, je me suis rendu compte que "l'alphabétisation" ne signifie pas seulement savoir lire et écrire, qu'elle pourrait représenter beaucoup plus pour eux...

J'ai pu les voir acheter et vendre sur le marché. Ils semblent connaître les poids et les mesures de vue seulement. Ils ne savent pas lire ce qui est écrit sur les différents poids...

Savent-ils combien de grammes fait un kilogramme? Tiennent-ils les comptes de ce qu'ils vendent à l'intermédiaire et à quel prix?

Savent-ils mesurer eux-mêmes leur parcelle de terre?

Maintenant, pour moi, l'alphabétisation, c'est quelque chose qui aide une personne à avoir une certaine indépendance et confiance en soi dans la vie courante...

Ont-ils ce sentiment? Ils dépendent des autres presque pour tout...

"L'alphabétisation devrait être fonctionnelle" - Cette affirmation qu'on entend souvent a plus de sens pour moi à présent depuis que j'ai entendu parler du programme...

Environ quinze personnes se sont inscrites au centre d'éducation des adultes. Je n'ai pas commencé par l'alphabet. J'ai plutôt traité un thème de leur choix, puis j'ai continué avec la première leçon du livre de lecture...

Je vois de nombreux autres habitants dehors. Ils ne veulent pas venir au centre. Ils pensent que cela ne servirait pas à grand-chose.

J'ai pu remarquer au cours des discussions que les personnes habituellement timides et réservées répondaient de bon coeur aux questions et aux remarques... C'est bien de les voir faire de sérieux efforts mentaux pour parler devant les autres personnes du centre. Qu'est-ce donc qui leur donne cette confiance?

Il s'est fait qu'ils ont découvert leur capacité de raisonner et leur aptitude grandissante à intégrer divers éléments d'expérience dans un processus de réflexion plus complexe...

Ramcharan, l'autre jour, a suggéré qu'ils devraient aller voir le fonctionnaire responsable du développement dans leur quartier pour lui demander de faire quelque chose contre les conditions misérables des puits à tubes de notre village...

Tout le monde était d'accord. J'étais très content de voir qu'ils pouvaient prendre de telles décisions collectives, quelque chose se passe en eux. Ils établissent un rapport entre les conditions et les problèmes du village, et la structure générale de l'organisation sociale...

Il y a quelques semaines, nous avons eu une discussion sur la nature de la malaria et ce qu'il faut faire pour en guérir. Aujourd'hui ils m'ont dit qu'un groupe d'apprenants du centre était allé en ville pour prendre contact avec le fonctionnaire du centre sanitaire principal afin qu'il envoie quelqu'un au village pour administrer un traitement prophylactique aux enfants. C'est ce qui explique la faible assiduité aujourd'hui...

Mais cela veut dire aussi qu'on a été capables en quelque sorte de susciter ce qu'ils appellent "la prise de conscience" des populations de notre village.

L'autre jour, Majid est venu me dire qu'il avait trouvé du travail chez le tailleur du marché. Il connaît à présent les unités de mesure et sait les noter. Il sera bientôt coupeur et se mettra à son compte.

Motilal tient maintenant un livre de comptes. Il sait exactement combien il produit, et ce qu'il gagne. L'intermédiaire du village de Mandi a du respect pour lui.

Je n'aurais jamais pensé qu'ils seraient si nombreux à venir écouter le médecin du centre primaire de santé. Presque tous sont venus...

Mais tous ne sont pas aussi coopératifs que ce médecin. Dernièrement, nous avons demandé au secrétaire de la société coopérative locale de venir...

On espérait qu'il allait nous dire comment les pauvres du village pourraient obtenir une aide de la société coopérative. Il n'est pas venu. Il a peut-être pensé qu'il serait risqué d'aider des personnes qui ne possèdent rien...

Pour qui, alors, sont ces sociétés coopératives? Je me le demande!

Nous avons entendu parler des plans nationaux relatifs aux fermes laitières. On dit que notre village a été sélectionné pour recevoir une coopérative laitière.

Si cela se révèle vrai, nous devrons planifier un cours tout à fait différent pour nos apprenants. Nous devrions inviter quelqu'un qui puisse nous parler de l'élevage de bétail, de la production de plantes fourragères, etc. Notre programme doit faire l'objet d'une restructuration majeure.

Je suis retourné chez les anciens du village. C'est plus facile à présent. Nous allons former une association permanente d'apprenants. Son travail consistera à encourager les gens à lire et à apprendre. Nous allons établir un centre d'animation avec une bibliothèque pour notre village...

On reçoit à l'occasion des nouvelles d'autres collègues travaillant dans des endroits éloignés. On leur envoie aussi des rapports sur ce qu'on fait et sur les méthodes que nous employons. Je souhaite pouvoir les rencontrer de temps à autre pour échanger nos vues. Ils pourraient tirer profit de nos erreurs, et nous des leurs.

EXEMPLE 2: METHODE FAISANT APPEL A LA DISCUSSION ET AUX TECHNIQUES D'OBSERVATION

La plupart des programmes de formation comprennent des objectifs relatifs à l'acquisition d'aptitudes à la discussion. Celles-ci peuvent être aisément intégrées à un contenu spécifique, comme dans l'exemple suivant tiré du même cours destiné aux alphabétiseurs en Inde.

Discussion sur les attitudes à l'égard des femmes

Objectifs:
- acquérir des aptitudes à la discussion
- comprendre les attitudes à l'égard des femmes

Activité:
- le formateur écrit au tableau les phrases suivantes qui sont à compléter:
  Les femmes sont ...
  Les femmes ne sont pas ...
  Les femmes devraient être ...
  Les femmes ne devraient pas être ...
  Les femmes peuvent ...
  Les femmes ne peuvent pas ...
  Les femmes devraient
  Les femmes ne devraient pas ...
- L'instructeur propose à chaque stagiaire de compléter ces phrases par écrit.
- Les stagiaires forment de petits groupes (de 5 à 6 personnes).
  Ils échangent leurs feuilles et discutent du statut des femmes pendant une demi-heure, en se concentrant sur:

  (a) la place accordée aux femmes dans leur village
  (b) ce que les femmes peuvent faire, le cas échéant, pour améliorer leur condition

- On désigne les observateurs de chaque groupe
  On leur donne des instructions pour observer
  (a) la réalisation de l'objectif de la discussion
  (b) l'atmosphère au sein du groupe
  (c) les structures communicatives
  (d) la participation des membres du groupe
  (e) le rôle joué par le facilitateur

- Chaque groupe présente ses conclusions au cours d'une séance plénière. Les observateurs font part de leurs remarques. On peut analyser les sentiments personnels de satisfaction au sujet de la discussion et les réactions aux commentaires émis par les observateurs.[9]

Ce type d'exercice permet aux participants non seulement de se concentrer sur un contenu éducatif mais aussi de réfléchir sur le processus d'apprentissage lui-même. Il est important qu'ils comprennent les méthodes employées, étant donné qu'ils sont supposés les mettre en pratique par la suite dans leur travail.

La méthode basée sur la discussion nécessite habituellement une certaine animation pour que la discussion s'amorce. Il peut s'agir d'une discussion conduite à titre d'introduction, de questions posées par les formateurs ou soulevées par les stagiaires, etc. La discussion en petits groupes suit généralement la présentation d'études de cas, de jeux de rôle, de jeux et de simulations. Dans ce cas particulier, on a distribué des phrases à compléter pour amorcer la discussion sur les rôles et le statut des femmes.

Il conviendrait de donner des instructions claires pour le travail à effectuer dans le groupe de travail, de préférence en utilisant des fiches-exercices ou des guides méthodologiques. Le formateur ou le facilitateur doit donner les conseils nécessaires pour diriger la discussion. La planification d'une discussion implique:

- la clarification de la finalité de la discussion
- la définition des résultats à obtenir
- la formulation d'une série d'instructions en vue d'engager le groupe dans les diverses étapes requises par l'analyse

L'observation du fonctionnement des structures communicatives des membres du groupe et de l'organisation générale de celui-ci constitue un élément supplémentaire pour le processus d'apprentissage. On les utilise pour connaître l'impact du processus et pour l'analyser. On peut recueillir les remarques des observateurs sur des formulaires qui leur sont distribués.

Cette technique d'observation est conçue pour observer le fonctionnement de petits groupes de discussion. Lorsqu'on s'en sert, un groupe d'apprenants ne participe pas à la discussion, mais forme un cercle autour du groupe de discussion pour observer son déroulement et prendre des notes. Les retombées sont analysées après la discussion. L'accent est mis sur les structures communicatives, ce qui permet de réfléchir sur les compétences relatives à la communication. Participants et observateurs peuvent échanger leurs rôles au cours de sessions successives.

3.3(1

EXEMPLE 3: LA SIMULATION EMPLOYEE COMME METHODE DE FORMATION

Fondée sur l'activité, la simulation est une méthode qui tente de reproduire une situation réelle. Elle peut se révéler efficace pour impliquer les participants dans l'apprentissage par la pratique. On peut, avec le soutien du formateur, analyser et évaluer les solutions ou décisions faites, et déceler ainsi les erreurs qui peuvent être évitées dans les futures situations de vie réelle.

L'exemple suivant est un exercice qui simule une session du cercle des lecteurs du journal "Kpodoga" au Ghana.[10] Il a servi lors d'un atelier tenu à Tsito, au Ghana, en août 1981, sur l'exploitation pédagogique des journaux ruraux communautaires en langue maternelle. L'objectif de cet exercice était d'aider les délégués qui n'avaient pas de cercles dans leurs villages à comprendre qu'il ne leur fallait pas grand-chose pour en fonder un. Il consistait, par ailleurs, à montrer le fonctionnement d'un cercle de ce genre et à informer les membres de la manière dont ils peuvent donner une vigueur nouvelle à leurs clubs.

Le cercle des lecteurs du journal Kpodoga au travail

Activité

L'ensemble de l'atelier a été divisé en trois petits groupes. Chaque participant a reçu une copie du dernier numéro de *Kpodoga*. Chaque groupe devait y sélectionner un article ou un thème pour discussion et action. Un nom fictif de village a été attribué à chaque groupe. On n'a insisté sur aucune procédure particulière, mais chaque "village" a élu un responsable pour diriger les discussions.

Ces discussions ont duré 45 minutes, et les trois groupes se sont réunis par la suite en session plénière où chaque "village" a fait part de ses discussions et des décisions qu'il avait prises pour l'action. Cette séance a été suivie d'une discussion libre.

Le responsable de l'atelier s'est déplacé d'un groupe à l'autre pour observer la tendance que prenait les discussions. Il est intervenu dans les délibérations d'un "village" pour expliquer l'exercice lorsqu'il a remarqué que le groupe allait lire tout le journal et préparer des commentaires sur chaque article.

Session plénière

Groupe I

Les membres de ce groupe ont rapporté la confusion qui a caractérisé le début de leurs discussions. Ils avaient pensé au départ qu'il fallait étudier tous les articles du journal, l'un après l'autre, et faire des commentaires sur ceux-ci. La session plénière a été invitée à commenter cette technique. Une personne a fait observer que les sessions risquaient de devenir ennuyeuses et de faire partir les membres si l'on adoptait cette procédure. Les discussions seraient en effet plus fructueuses et efficaces si le groupe se concentrait sur un ou deux problèmes à la fois en y recherchant des solutions adaptées aux conditions locales. Le groupe a relaté la procédure qu'il a adoptée après s'être rendu compte de son erreur et a donc choisi un article, comme convenu.

Article sélectionné: "Tsinono nyui na amésiame" (de l'eau potable pour tous), *Kpodoga No. 30, mai 1981, p.1.*

Contenu: La Décennie de l'eau décrétée par les Nations Unies pour la période 1981-1990 et les plans de l'Organisation pour promouvoir une eau potable grâce à la Banque mondiale. Il décrit la mortalité infantile élevée (13 millions d'enfants meurent par an) en Afrique, en Asie et en Amérique du Sud. L'article se termine par un bref résumé des plans établis par le gouvernement du Ghana pour s'attaquer à ce problème.

Discussion: La discussion aurait porté au départ sur les grosses sommes d'argent qu'il fallait dépenser et sur le mauvais usage que certaines personnes pourraient en faire. Un membre a cependant attiré l'attention de ses collègues sur le fait que les craintes exprimées ne devaient pas devenir leur souci majeur, qu'ils devaient au contraire se demander comment construire et entretenir les canalisations sanitaires locales, les toilettes publiques et les réservoirs d'eau existants. Cette suggestion a été acceptée à l'unanimité, et un des participants a ajouté que plus ils travailleraient à ces questions, plus ils retiendraient l'attention des décideurs lors de la sélection des villages devant prendre part au projet.

Décision prise: En conséquence, le village a décidé:

1. que la collectivité travaillerait deux fois par semaine à la construction de deux nouvelles fosses d'aisances pour soulager celles existantes
2. qu'on nettoierait, le premier jeudi de chaque mois, le réservoir d'eau du village et ses abords
3. qu'une fois ces deux fosses terminées, le travail communautaire se poursuivrait une fois par semaine, sauf la première semaine du mois, pour construire des canalisations devant éliminer toutes les eaux stagnantes

Un membre a fait remarquer que le groupe n'avait pas mentionné comment on allait motiver toute la collectivité à voir l'importance du travail communautaire pour le projet. Il a été convenu que cela se ferait grâce à des réunions et des consultations avec les responsables de la collectivité, en informant la collectivité grâce à des activités théâtrales, à des discussions et via *Kpodoga*.

Groupe II

Article sélectionné: Une série d'images illustrant la nécessité de stériliser l'eau, *Kpodoga*, No. 30, mai 1981, p.5

Contenu: Une page entière sur la protection de l'eau. La photo d'en haut est une image générale illustrant quatre modes de pollution de l'eau. Une ligne la sépare des photos de deux villages - "Asamasi Kofe" et Gazokofe". La photo du premier village montre que la pollution de l'eau revêt différentes formes. A cause de cette pollution, la population est atteinte par le ver de Guinée qui est très répandu dans le village. Par contre, les habitants du deuxième village tiennent leur eau très propre. Ils ont l'air en bonne santé et leurs enfants semblent plus gais. En bas de la page se trouve une courte histoire au sujet de deux petites filles. La première puise de l'eau au puits et l'apporte à la maison. L'eau est consommée directement. La seconde petite fille apporte l'eau chez elle et la filtre une fois que les particules qu'elle contient se sont déposées. Enfin, elle la fait bouillir, la filtre de nouveau et la fait refroidir avant de la verser dans le broc familial.

Discussion: Le groupe a discuté des deux illustrations. Dans l'ensemble, les membres ont approuvé qu'il faille faire bouillir l'eau avant de la boire. Une femme, cependant, a fait observer que tout en reconnaissant cette nécessité, elle trouve que l'eau n'a pas le même goût dans son village lorsqu'elle est bouillie. Une autre participante a dit qu'elle ne faisait jamais bouillir l'eau.

Décision prise: Les membres ont décidé de prendre les mesures suivantes pour empêcher la pollution de l'eau courante dans leur village:

1. L'officier du village doit frapper le gong et inviter tous les habitants à prendre part à une réunion sous l'arbre du village.
2. Les points discutés par le club doivent être communiqués à toute la communauté et des copies de *Kpodoga* distribuées à tous.
3. Toute la collectivité doit prendre part au nettoyage des environs du courant d'eau, et une palissade sera érigée pour empêcher les gens d'aller dans l'eau.
4. Il conviendrait de construire un point d'eau spécial afin que les gens ne marchent plus dans l'eau.

Décision à long terme: Il a été, par ailleurs, décidé qu'on demanderait conseil et assistance au Département du Développement communautaire pour la construction d'un réservoir afin que l'eau ne soit plus aussi facilement contaminée.

Le groupe a cependant eu quelques difficultés. On s'est aperçu durant la session plénière que des membres avaient interprété différemment ces photos. Ils prenaient les trois images pour une seule, alors que des photos différentes traduisaient le même message. Cette confusion a fait qu'un groupe pensait que le village de la première image était situé sur une colline, et que celui de la deuxième photo se trouvait dans la vallée, au pied de cette colline. Pour les organisateurs de l'atelier, ce fut un cas intéressant de communication visuelle erronée, et on en a fait part à la maison d'édition.

Groupe III

Ce groupe a discuté exhaustivement de son thème. Toutefois, il a fait des réserves pendant la session plénière au sujet du nombre d'actions à entreprendre.

Article sélectionné: "Sukunya mayi gbome o" (les malentendus suscités à l'école doivent être apaisés à la maison, non dans la rue), *Kpodoga*, No. 30, mai 1981, p.6.

Contenu: Un article portant sur une réunion d'un directeur principal d'écoles avec l'association des parents et enseignants d'Anyirawase, une des petites villes de la région couverte par Kpodoga. Il souligne le rôle des enseignants, et la nécessité pour les parents de leur apporter leur entière coopération dans l'éducation de leurs enfants.

Discussion: Le groupe a examiné en détail le rôle des enseignants dans leur "village". Quelques-uns ont exprimé leur entier accord quant à l'accent mis par l'administrateur principal sur la manière dont on devrait résoudre les questions concernant les élèves et leurs enseignants. Un sous-groupe, cependant, a émis une objection à cet égard, les maîtres n'ayant fixé aucune règle pouvant être suivie par les enfants. Ces personnes prétendaient que les enseignants étaient trop laxistes dans leur comportement et leurs manières, et que l'obstination observée chez les enfants n'était que le reflet de la conduite de leurs maîtres. "Il ne faut pas en vouloir aux enfants!" a fait observer un des participants. Une opinion contraire à celle-ci a été exprimée par une autre section qui a évoqué les responsabilités incombant aux enseignants, particulièrement dans les zones rurales où ils jouent de nombreux rôles dans la communauté à côté de leur fonction d'enseignants. Un autre membre qui pensait que les enseignants ne devaient pas être critiqués à tort, a dit: "Après tout, combien d'heures les enfants passent-ils avec leurs instituteurs et combien de temps passent-ils à la maison?" D'après lui, les parents attribuaient une responsabilité injustifiée aux enseignants qui ont aussi leurs tâches personnelles à remplir à côté de leurs fonctions sociales. Le délégué du groupe a ensuite suggéré qu'il serait plus profitable de chercher des solutions à ce problème plutôt que de s'évertuer à trouver un responsable.

Les décisions prises:

1. Un comité doit être nommé pour interviewer un groupe représentatif de parents, enseignants et élèves afin d'identifier exactement les problèmes.
2. Une délégation doit se rendre chez l'administrateur principal, qui a déjà élaboré tous ces points, afin d'obtenir une copie du code de conduite imposé aux enseignants.

3. Deux groupes de représentants doivent se rendre dans deux villages voisins pour voir de quelle manière les enseignants ont résolu les problèmes liés à leurs élèves et afin de s'enquérir des réactions des parents face à ces problèmes.
4. Une délégation doit se rendre chez le chef du village et chez le professeur principal pour leur faire part de la nécessité de créer une association de parents-élèves dans le village.
5. Un membre du groupe s'est proposé d'élaborer un code de conduite spécial pour tous les enseignants de leur village pour examen par l'association des parents-élèves.
6. Le club peut jouer un rôle important en discutant sérieusement avec les parties concernées de la nécessité d'une telle association.

Le responsable de la session a ensuite invité les membres à faire des commentaires sur le nombre d'actions prescrites. Le porte-parole du groupe a reconnu qu'ils avaient essayé de faire trop de choses, et qu'il pourrait être difficile de mettre en oeuvre toutes leurs propositions. Il en profita pour mettre en garde les différents clubs contre la tentation d'entreprendre un trop grand nombre d'activités qui ne pourraient pas être réalisées avec satisfaction. Il a ajouté qu'un programme fini convenablement encourageait davantage les participants à poursuivre l'action que de nombreux projets entamés et jamais menés à terme.

Commentaires

Ces sessions se sont révélées extrêmement utiles, à en juger par les réactions des participants. Ces derniers en ont sans aucun doute tiré des leçons fructueuses. Le responsable a souligné combien les discussions de la session plénière et des réunions de groupe ont conduit à une ambiance libre et sincère, et il a indiqué que les solutions aux problèmes de la collectivité étaient susceptibles d'être plus efficaces lorsque les gens étaient motivés à participer librement et ouvertement à la planification et à l'exécution des programmes.

EXEMPLE 4: LA VISITE SUR LE TERRAIN EMPLOYEE COMME STRATEGIE

Il apparaît essentiel d'inclure dans la formation du personnel du niveau de base des contenus relatifs à la conception d'un programme d'alphabétisation, puisque ces personnes devront éventuellement être capables d'organiser des centres d'éducation des adultes ou de constituer des groupes d'alphabétisation, en se fondant sur une analyse du contexte local.

Une visite dans deux ou trois localités de la région dans laquelle la formation doit avoir lieu permet d'établir un contact direct avec la réalité de la situation à laquelle les stagiaires devront faire face lors de l'organisation d'un programme d'alphabétisation. L'étude de la situation fait prendre conscience de la complexité de la tâche à assumer. On peut diviser le groupe d'apprenants en sous-groupes de dix personnes. Ils devraient préparer d'avance divers instruments pour la collecte des informations (questionnaire d'interviews, guides ou listes de différentes questions afférentes aux informations recherchées). Dans ce cas les questions peuvent porter sur:

- les caractéristiques socio-économiques et culturelles de la société
- les associations qui existent déjà dans la collectivité
- les besoins en matière d'éducation
- les programmes existants régis par diverses organisations
- la disponibilité des ressources, les potentialités
- les problèmes qui peuvent éventuellement être résolus

Des entretiens avec les responsables de la collectivité et d'autres éducateurs d'adultes, des réunions avec les participants aux programmes et les membres de cette collectivité peuvent fournir les informations directes de l'analyse contextuelle nécessaire pour mettre en place un programme d'alphabétisation. S'il existe déjà un programme d'alphabétisation dans la localité, les informations que l'on peut recueillir chez l'enseignant, les apprenants et les autres membres de la collectivité durant la visite sur le terrain devraient se rapporter au processus d'organisation du programme:

- comment les premiers contacts avec les responsables de la communauté se sont-ils passés?
- comment ont-ils pris contact avec les apprenants en puissance et les ont-ils encouragés à prendre part au projet?
- Comment ont-ils choisi le lieu des classes et comment ont-ils organisé l'emploi du temps?

- Quels problèmes ont-ils rencontrés et comment les ont-ils résolus?

Après la visite effectuée sur le terrain, chaque groupe présente ses résultats et détermine les diverses mesures requises pour organiser le programme d'alphabétisation. Le résultat final devrait revêtir la forme d'un accord général sur les mesures que doivent prendre les stagiaires lorsqu'ils commencent leur travail.

EXEMPLE 5: LA METHODE AYANT RECOURS A UN PANEL D'EXPERTS

La conférence peut constituer un autre moyen de traiter le contenu relatif à l'organisation d'un programme d'alphabétisation. On peut inviter deux enseignants expérimentés et un inspecteur à présenter divers aspects ou points de vue, sur la base de leur expérience en matière d'organisation d'un programme d'alphabétisation.

Chaque locuteur donne une brève présentation. Celle-ci est suivie d'une discussion dirigée par une personne entre les différents conférenciers, ou des questions posées par le public.

On peut également organiser des conférences pour lesquelles les stagiaires prépareraient chacun des aspects à présenter et à analyser.

EXEMPLE 6: LA SYSTEMATISATION D'EXPERIENCES

La systématisation d'expériences est une exigence méthodologique de l'approche éducative populaire. Elle permet à tous ceux qui participent à un processus éducatif d'évaluer les progrès accomplis, et requiert donc la prise en considération de la qualité de la méthodologie, du contenu de la formation et des attitudes des participants.

Grâce à la systématisation, les stagiaires peuvent tirer profit de leurs propres expériences. Pour ce faire, chaque jour ils arrêtent un instant leur apprentissage afin de mieux comprendre leurs actions, et pour améliorer leur impact. Par conséquent, on peut employer cette méthode pendant la formation comme dans le suivi d'un processus éducatif. Elle est largement intégrée dans les programmes de formation réalisés par les ONG et les universités dans le cadre de leur travail d'alphabétisation et d'éducation des adultes en Colombie.[11]

La systématisation d'expériences est une analyse critique de tout processus éducatif grâce à la description des différentes démarches de ce processus et grâce à une interprétation minutieuse de la pratique pédagogique des stagiaires. Il convient de compiler des données et

d'élaborer des théories pour cette analyse. Au cours d'ateliers de perfectionnement pédagogique, on peut procéder à un examen critique de la formation reçue auparavant, en ce qui concerne la pertinence des objectifs et du contenu, l'adéquation de la méthodologie, la relation avec les besoins personnels et sociaux des participants, etc. Les rapports sur les activités de formation peuvent être revus, mais ils doivent:

- être fondés sur des données relevées sur le terrain
- être critiques, brefs et rédigés dans la langue des participants
- être focalisés sur chaque étape du programme
- être adaptés dans leur méthodologie au niveau des participants

Dans le cadre de son programme d'animation globale, l'Université nationale de Pédagogie est en train de systématiser ce processus de formation avec l'aide et la participation des éducateurs populaires qui travaillent au niveau de base. Elle suit les actions suivantes:

1. Elaboration collective de lignes directrices relatives à la participation
2. Tenue de réunions informelles et d'ateliers au cours desquels les éducateurs populaires, les professeurs d'université et les étudiants échangent leurs points de vue sur
   - la pertinence des contenus
   - la qualité de la méthodologie et des matériels
   - l'impact du programme sur les apprenants
   - la signification des attitudes et des valeurs promues (créativité, critique, solidarité et indépendance)
3. Collecte des retombées sur son analyse via dialogues et rapports.

EXEMPLE 7: EMPLOI DE DIVERSES METHODES ET TECHNIQUES D'ACQUISITION DES COMPETENCES PEDAGOGIQUES

Un des résultats essentiels du programme de formation devrait être la confiance que les stagiaires doivent développer pour assumer convenablement leurs fonctions. La tâche la plus importante qui incombe aux instructeurs d'un programme d'alphabétisation est l'enseignement des compétences d'alphabétisation et du calcul. Le souci majeur de la formation initiale des alphabétiseurs sera donc de faire en sorte que les stagiaires sachent remplir leur rôle. Il conviendrait d'employer des méthodes convenables pour s'assurer que les stagiaires possèdent bien cette compétence à la fin de leur formation.

Les différents programmes ont adopté des méthodes très diversifiées pour l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul. Cependant, ils reposent pour la plupart sur l'utilisation d'un livre de lecture et offre un guide méthodologique à l'enseignant/instructeur/facilitateur. Il est tout à fait courant de fournir ce matériel aux stagiaires pendant un programme de formation, de leur présenter et de leur faire analyser le vocabulaire et les messages qu'il contient, ainsi que la manière dont est mis en pratique l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul. Le travail d'équipe est la stratégie employée durant la formation initiale pour analyser le matériel: deux leçons au moins doivent être analysées par un groupe de travail constitué de 4 ou 5 membres. Cette analyse devrait inclure:

- des activités introduisant l'unité traitée et une discussion portant sur les messages ou le contenu, ainsi que sur la manière dont images ou tableaux devraient être présentés, le cas échéant
- des activités comprenant la capacité de lire (par ex. un exercice sur la formation de mots et de messages pertinents)
- des exercices de lecture, d'écriture et de calcul
- des activités d'évaluation

Le travail d'équipe inclut généralement la préparation de supports pédagogiques supplémentaires devant générer des activités chez les apprenants. Il conviendrait de fournir des informations pertinentes sur la façon de préparer ce matériel, mais on devrait surtout stimuler la créativité des apprenants.

Les résultats du travail d'équipe sont échangés avec tout le groupe au cours de séances de présentation et de discussion. Un exercice de simulation, dans lequel chaque équipe montre comment se déroule une période d'enseignement-apprentissage, permet de pratiquer l'enseignement et d'en obtenir les retombées, non seulement par le(s) stagiaire(s) concerné(s), mais aussi par d'autres apprenants. Cet exercice devrait comprendre:

- la recherche d'un nombre suffisant de sièges
- l'utilisation adéquate des matériels
- une séance de questions et réponses à celles-ci
- l'attitude à l'égard des adultes (application des principes de l'éducation des adultes)

Dans la mesure du possible, la méthode de micro-enseignement devrait être introduite pour permettre aux stagiaires d'analyser leur comportement d'enseignants. Les exercices d'enseignement enregistrés

au magnétoscope et sur cassettes audio permettent aux stagiaires d'analyser leur voix, leur intonation, leur style, etc. en s'écoutant et en se regardant. Cette évaluation les aide souvent à améliorer leurs compétences.

Une autre méthode se rapporte à la présentation par le formateur, ou un spécialiste de l'alphabétisation, de divers modèles de classes d'alphabétisation. Ces modèles peuvent avoir été filmés ou enregistrés au magnétoscope, les stagiaires les regardent en prenant des notes. Cette séance est suivie d'une discussion afin de déterminer les comportements pertinents, de clarifier les procédures, etc. Cette méthode est très efficace pour examiner les différents aspects du processus d'enseignement-apprentissage.

8.2 Allocation temporelle

Les programmes de formation destinés aux personnels d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation continue sont généralement de courte durée. Comme nous l'avons mentionné auparavant, la raison en est que le personnel engagé dans ces programmes au niveau de base est essentiellement constitué de fonctionnaires employés à temps partiel ou de bénévoles dont l'activité majeure n'est pas l'éducation des adultes, et qui, par conséquent, ne peuvent quitter leur travail pendant une période trop longue pour prendre part à des programmes de formation. A côté de cela, l'insuffisance des ressources allouées à la formation ne permet pas de réaliser des programmes de formation de longue durée. La formation initiale se déroule habituellement pendant des périodes de trois à quinze jours. Les cours de perfectionnement ne durent jamais plus de trois ou quatre jours. Le personnel administratif du niveau intermédiaire n'est pas non plus libéré de son travail pendant de longues périodes. Le plus souvent, on lui offre des programmes de recyclage de 3 à 5 jours, organisés régulièrement selon les besoins.

Bien que le programme de formation doive inclure des recommandations relatives au temps à allouer aux activités proposées pour traiter les contenus sélectionnés, la durée générale de la formation, qui peut varier selon les conditions locales, est limitée. On doit pouvoir, au cours de la formation, modifier les décisions afférentes au temps imparti à chaque activité selon les besoins exprimés par les stagiaires.

Il est opportun de faire quelques recommandations sur la base des expériences acquises par les différents pays.

La Fondation du JAMAL a proposé un programme de formation allant de 12 à 20 heures. Ce sont les organisateurs qui décident de l'allocation temporelle en fonction de la formation des stagiaires. Bien que leur guide méthodologique pour la réalisation du programme de formation ne spécifie pas le temps à allouer aux diverses activités, il apparaît que plus d'un tiers de l'emploi du temps est consacré à l'acquisition des compétences relatives à l'enseignement des rudiments de l'instruction. Le reste du contenu, concernant les attitudes et les valeurs, est aussi employé à rehausser l'efficacité des stagiaires en tant qu'alphabétiseurs.[12]

La Direction de l'Education des Adultes du gouvernement indien suggère une période de quelque 80 heures pour la formation des alphabétiseurs, dont près d'un tiers du temps est consacré à des activités permettant aux stagiaires d'enseigner l'alphabétisation et le calcul grâce à l'utilisation adéquate des méthodes et des matériels disponibles. Ce temps comprend l'acquisition des capacités relatives à la prise de conscience et au développement de la confiance.[13]

Le Tableau 8 page 114 extrait d'un rapport sur la Croisade d'alphabétisation nationale menée au Nicaragua, indique le temps qui est imparti aux différents contenus suivant les stagiaires et en fonction de la phase du programme d'alphabétisation ou de postalphabétisation. En examinant ce tableau, on s'aperçoit qu'au niveau de base, près de 50% du temps sont consacrés au contenu relatif aux compétences pédagogiques, telles que la discussion et la pratique, en plus de l'étude des matériels et des méthodes. Le deuxième contenu par ordre de temps alloué est la discussion-analyse, qui représente environ 15% du temps imparti. Cela paraît logique, étant donné que les alphabétiseurs doivent expérimenter eux-mêmes ces méthodes, puisqu'elles sont tout à fait appropriées à l'apprentissage des adultes.

Tableau 8. *Contenu et allocation temporelle des ateliers 1-5*

PHASE	1	2	3	3	4/5	4/5
PARTICIPANTS	Etudiants et enseignants	Etudiants et enseignants	Enseignants	Etudiants et membres d'organisations publiques et de syndicats	Bénévoles ruraux	Bénévoles urbains
DUREE	14 jours résidentiel à temps complet & lab	14 jours résidentiel	10 jours à mi-temps, 2 jours à temps complet	9 jours à temps complet	8 jours à temps complet	10 jours à temps complet
Contenu (en heures)						
Introduction/ organisation de l'atelier	5	4	4	4	3,5	4,5
Développement: économique, politique, social, pédagogique, organisation de la croisade	30	28,5	21	24	14	12
Etude	(10)	(10)	(6,5)	(9)	(5,5)	(4,5)
Discussion/analyse	(20)	(18,5)	(14,5)	(15)	(8,5)	(7,5)
Matériels d'alphabétisation méthodes	65	50	24	34	25,5	24
Etude/discussion	(30)	(28)	(12)	(15,75)	(15,5)	(14)
Pratique	(35)	(22)	(12)	(18,25)	(10)	(10)
Expression artistique	8	2,5	0	4	3	2,5
Planification/direction Locaux de l'atelier	6	4	2	2	0	0
Soins médicaux/ contrôle de la malaria	0	16	2	2	8	0
Evaluation	10	5,5	3	3	2	1,5
Nombre d'heures total	124	110,5	56	73	56	44,5

Source: Miller, V. *Between Struggle and Hope. The Nicaraguan Literacy Crusade.* Boulder, Col.: Westview Press, 1985.

Les rapports d'évaluation indiquent généralement que la durée de la formation ne suffit pas pour atteindre les objectifs ambitieux qui sont habituellement fixés, et que le temps alloué à la pratique, aux exercices de simulation et à la discussion de groupe en particulier est toujours insuffisant. Ces diverses activités exigent chaque fois pas moins d'une heure et demie à deux heures avant d'obtenir l'engagement et la participation désirés, l'examen approfondi des thèmes, l'échange des points de vue entre les groupes et l'avis de ces derniers. Le nombre de participants influence également le temps requis pour réaliser toutes ces activités.

Il convient donc de ne pas perdre de vue les exigences particulières en matière de temps de chaque méthode ou technique, lorsqu'on propose des activités pour un programme de formation. L'allocation temporelle devrait être réglée de manière flexible pendant la situation d'apprentissage concrète, en tenant compte, pour ce faire, du rythme d'apprentissage du stagiaire et des conditions dans lesquelles l'apprentissage doit se dérouler. Les propositions concernant l'allocation temporelle doivent rester réalistes.

8.3 Sélection ou élaboration du matériel didactique

La qualité de l'apprentissage peut être rehaussée dans une certaine mesure par l'utilisation de matériels appropriés traitant de contenus spécifiques. Ces matériels sont des ressources d'enseignement-apprentissage qui, s'ils sont bien conçus et convenablement employés, peuvent aider les stagiaires à assurer un niveau minimum de formation efficace.

Le plan du programme d'études de la formation devrait contenir des recommandations quant à la sélection ou la production de matériels de lecture appropriés (guides, brochures, textes supplémentaires, extraits, affiches, cartes, etc.) et du matériel audiovisuel (films, projections de diapositives, enregistrements magnétiques et vidéocassettes, etc.). Elles devraient tenir compte des objectifs, contenus, stratégies, méthodes et techniques déterminés au préalable pour la formation.

Voici quelques critères importants pour la sélection ou la préparation de matériels:

- les matériels devraient contribuer à la réalisation des objectifs d'apprentissage
- les informations qu'ils transmettent devraient être appropriées au contexte du programme de formation et aux structures dans lesquelles les stagiaires doivent travailler
- les messages, exemples et illustrations qu'ils contiennent devraient se rapporter aux intérêts et aux attentes des stagiaires, aux connaissances et expériences qu'ils possèdent déjà
- les matériels devraient être appropriés et applicables aux stratégies et méthodes choisies.

Les matériels de lecture se prêtent bien à l'autodidaxie et au travail en groupe. Ils peuvent porter sur divers thèmes relatifs aux objectifs d'apprentissage, allant des aspects conceptuels de l'alphabétisation, de l'éducation des adultes et de l'animation globale aux méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture, ou aux fonctions de direction telles que la planification, l'administration, la rédaction de rapports, etc.[14]

Dans les programmes d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation de base, on prépare habituellement les guides méthodologiques de l'enseignant/instructeur/animateur en même temps que le manuel d'alphabétisation, les livrets et les cours de postalphabétisation. Ils constituent le matériel de base employé dans les programmes de formation. Le personnel opérant au niveau de base doit apprendre comment l'utiliser de façon adéquate après l'avoir étudié et en avoir analysé le contenu. Sont également très utiles les guides précis ou les manuels destinés aux inspecteurs, coordinateurs et organisateurs qui travaillent au niveau de la collectivité. Ils décrivent clairement les fonctions de ces personnels, leur donnant des instructions pour assumer leurs tâches avec succès. La table de matières du manuel de 14 pages destiné à l'instructeur du Programme Delsilife aux Philippines est reproduite au Schéma 3.

Les autres types de matériel de lecture employés dans la formation sont:

- des livrets imprimés ou des extraits de livres et de documents distribués en vue de renforcer ou développer les informations qui ont été données oralement

Ce livret du Paquet DELSILIFE est un manuel destiné à l'instructeur. Il décrit la manière dont l'instructeur peut employer le système DELSILIFE dans une communauté. Il explique

- ce qu'est un instructeur
- les fonctions de celui-ci
- comment il peut remplir ses fonctions

Voici les autres éléments du Paquet DELSILIFE:

Amélioration de la qualité de la vie des ruraux - Introduction au système d'intervention pédagogique DELSILIFE
Manuel du Conseil de DELSILIFE au niveau de la communauté
Manuel du responsable de groupe (avec cassette)
Manuel de formation sur le système d'intervention pédagogique DELSILIFE

Schéma 3: *Exemple de matériel employé dans la formation du personnel du niveau de base*

Source: Bureau de l'Education non formelle. *Manual for the Initiator.* Delsilife Package. Manille: Département de l'Education, de la Culture et des Sports, 1988.

- des études de cas à analyser
- des fiches-exercices ou des guides servant à entreprendre une recherche, à faire faire des exercices de lecture individuels ou en groupes ou à diriger le travail en petits groupes

Dans l'enseignement direct, et dans l'enseignement à distance lorsque la distribution et le suivi peuvent être organisés efficacement, les supports pédagogiques, tels que cartes, diagrammes, affiches, etc. sont très couramment utilisés et peuvent être complétés, lorsque c'est possible, par l'utilisation de médias plus sophistiqués comme les cassettes audio et vidéo, les films ou les projections de diapositives.

L'enseignement à distance repose sur la qualité des matériels imprimés, bien qu'il puisse être soutenu par des médias audio ou audiovisuels. Il fait appel en général à un matériel pédagogique programmé, approprié à l'apprentissage individuel, et il donne des conseils pour l'étude du contenu.

On a produit 32 documents de travail pour l'enseignement à distance offert dans le cadre de la Campagne d'alphabétisation nationale menée, en 1989, en Equateur. On peut les classer en cinq catégories différentes:

- informations au sujet de la campagne
- la théorie de Monseigneur Proaño
- l'histoire de l'alphabétisation en Equateur
- la dimension pédagogique de l'alphabétisation
- la dimension sociale de l'alphabétisation

Ces livrets, qui ont été conçus à un niveau central, doivent promouvoir la réflexion collective grâce à des questions posées pour animer la discussion et le travail en groupe. Le Schéma 4, page 119, montre une traduction de la dernière page d'un des livrets de la série sur la Dimension pédagogique de l'alphabétisation.

Guide de travail en groupe

Après avoir lu ce livret, réfléchissez à son contenu et analysez-le, en le comparant avec votre expérience éducative personnelle d'apprenants, d'enseignants et de parents.

- Reconnaissez-vous les problèmes pédagogiques exposés ici?
- Quels sont ceux qui vous semblent les plus communs, les plus graves, les plus faciles ou difficiles à surmonter?
- Quels sont ceux que vous avez rencontrés au cours de votre éducation, à l'école, au collège ou à l'université?
- Quels sont ceux que vous retrouvez dans votre travail d'alphabétisation durant cette campagne?
- Que pouvez-vous faire en tant qu'apprenants, enseignants ou parents pour surmonter ces problèmes?
- De quelle manière votre participation à cette Campagne nationale d'alphabétisation a-t-elle contribué à votre prise de conscience de ces problèmes, ou à leur résolution?
- En quoi la pratique pédagogique adoptée par cette campagne diffère-t-elle de celle que vous connaissiez jusqu'à présent en tant qu'apprenants ou enseignants?

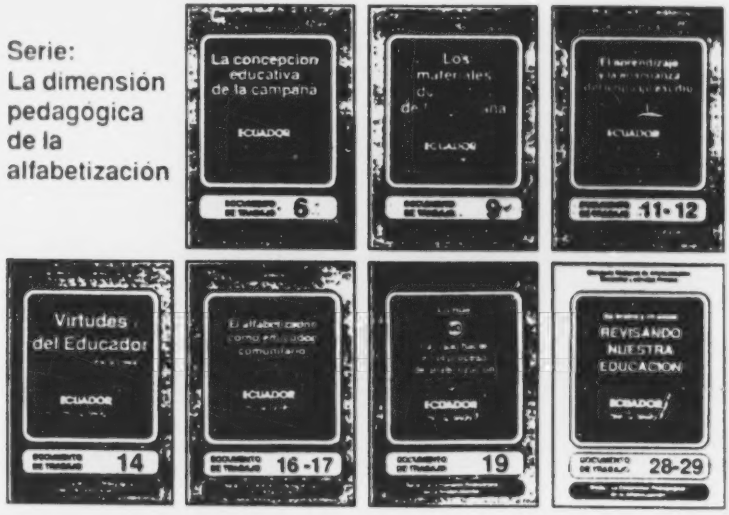
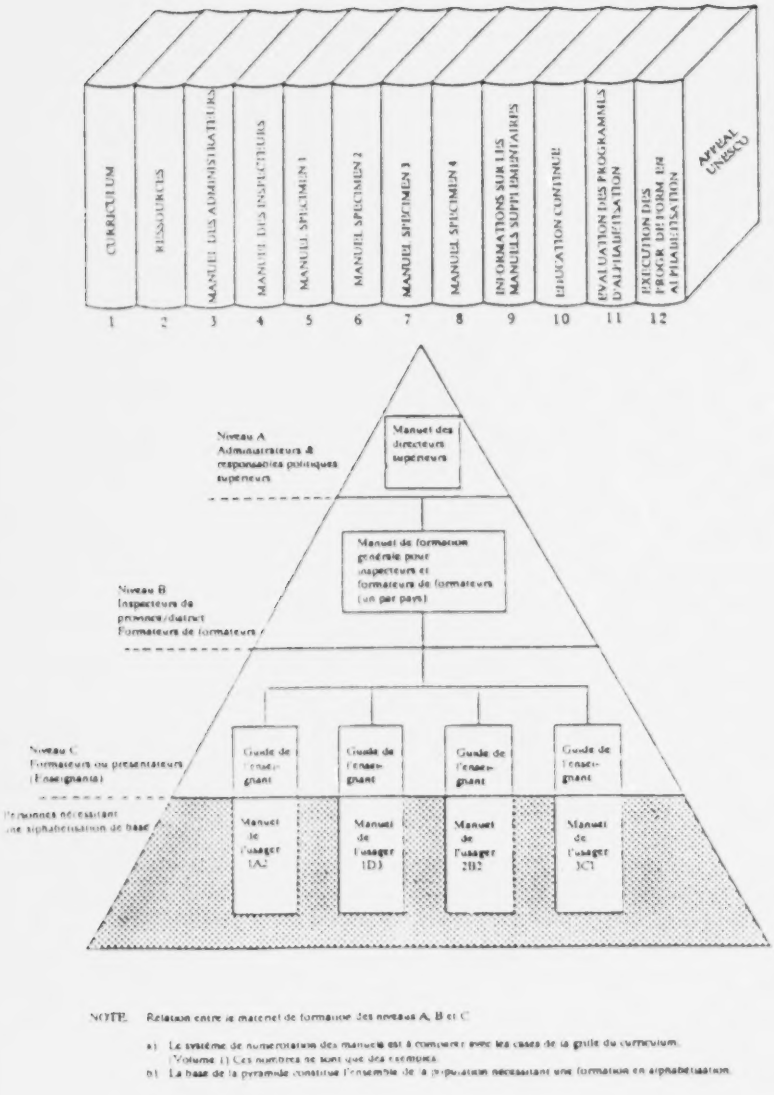


Schéma 4: *Dernière page des livrets préparés pour la formation à distance du personnel impliqué dans la Campagne d'alphabétisation nationale menée en Equateur en 1989.*

Les matériels supposés être employés à une large échelle (c'est-à-dire dans tout le pays ou dans tout un Etat) sont habituellement élaborés par des spécialistes au niveau central. C'est généralement le cas des cours de formation à distance (par ex. des cours par correspondance étayés par des programmes radiodiffusés ou télévisés; de l'enseignement à distance soutenu par un tutorat et des réunions de groupe périodiques), qui reposent sur un matériel conçu pour l'auto-apprentissage. Les matériels préparés au niveau central doivent rester suffisamment flexibles pour permettre toute adaptation aux conditions régionales et locales et pour pouvoir être modifiés lorsque les données de l'évaluation montrent qu'il est nécessaire d'apporter des changements dans le programme de formation en question.

Des organisations nationales et internationales ont aussi mis au point des matériels de formation. Ainsi, le Bureau régional principal de l'Unesco pour l'Asie et le Pacifique a produit, dans le cadre du Programme APPEAL, une série de matériels de formation en 12 volumes pour le personnel d'alphabétisation. Ces matériels apparaissent très utiles pour les besoins spécifiques des personnels impliqués aux différents niveaux dans les programmes d'alphabétisation, tels que les administrateurs, les inspecteurs et les instructeurs. Le Schéma 5, page 121, présente les titres de toute la collection et le rapport qui existe entre les niveaux de formation et montre les éléments clés de cette série de documents. Ces livrets illustrent une série de principes et de méthodes pour l'élaboration par les différents pays de matériels pertinents répondant aux besoins locaux en matière de formation.

Certains matériels de lecture produits par les organisations internationales conviennent parfaitement à l'auto-apprentissage, à l'enseignement direct et à l'enseignement à distance. Ainsi, le Centre Culturel Asien pour l'UNESCO (ACCU), Tokyo, qui a produit des matériels pour le suivi de l'alphabétisation dans le cadre du Programme commun de production du Pacifique et de l'Asie (AJP), a préparé un guide pour l'utilisation des matériels produits, dont l'objectif est d'"aider l'instructeur des classes d'éducation non formelle et des groupes constitués de jeunes non scolarisés et d'adultes dans les zones rurales grâce aux matériels produits par l'AJP en 1983". (Le Schéma 6, pages 122-123, présente un exemple extrait de ce guide).



NOTE. Relation entre le matériel de formation des niveaux A, B et C

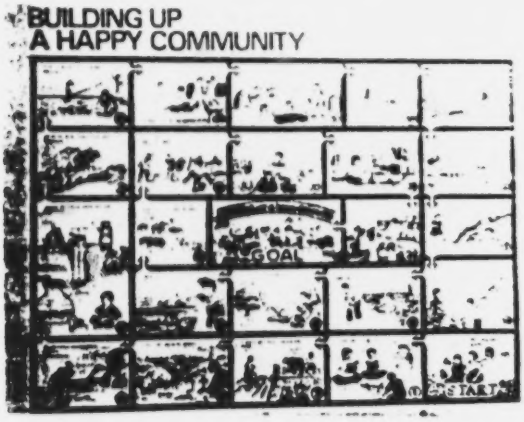
a) Le système de numérotation des manuels est à comparer avec les cases de la grille du curriculum. (Volume 1) Ces numéros ne sont que des exemples.

b) La base de la pyramide constitue l'ensemble de la population nécessitant une formation en alphabétisation.

Schéma 5: *Composé à partir du matériel de formation conçu par le programme APPEAL pour le personnel d'alphabétisation: série de 12 volumes.* Bangkok: ROEAP/Unesco, 1989.

Schéma 6:

No.7 "Fonder une communauté heureuse" SUGOROKU (jeu éducatif)



1. Objectifs:
   1. Présenter des idées réalisables sur la manière de "fonder une communauté heureuse" au moyen d'un jeu amusant.
   2. Stimuler l'intérêt pour la lecture.
   3. Soumettre à une analyse les problèmes auxquels font face les populations de la communauté.

2. Public-cible — Classes rurales d'éducation non formelle, groupes de jeunes et d'adultes non scolarisés.

3. Règles du "Jeu SUGOROKU"

   (1) On se place sur la case "DEPART"
   (2) On lance le dé chacun son tour. On avance son pion d'autant de cases qu'il y a de points sur le dé lancé.
   (3) Chaque personne doit lire à voix haute la phrase écrite dans la case où il se trouve avant que le joueur suivant ne lance son dé.
   (4) Le but ne peut être atteint que si le nombre exact correspondant apparaît sur le dé. Si le nombre exact requis n'apparaît pas, le joueur doit reculer du nombre de points indiqués par son dé.

4. Propositions d'activités:

L'instructeur amène les participants à discuter de leur communauté, comme indiqué dans le jeu, il leur pose des questions sur les points suivants.

- les bienfaits de la lecture
- le boisement
- l'irrigation
- la coopération
- les situations critiques
- la pisciculture
- l'eau polluée
- la filtration
- l'hygiène publique
- la sécheresse
- les querelles, etc.

* L'instructeur peut apporter des informations supplémentaires au sujet des technologies appropriées, des possibilités de coopération, etc., pouvant contribuer à améliorer la vie de la communauté, selon les besoins de celle-ci.

Schéma 6: *Exemple de matériels pour la formation à l'exploitation pédagogique des jeux d'alphabétisation.*

Source: ACCU. *Guide for Utilization of Literacy Follow-up Materials.* Tokyo: ACCU (Asian Pacific Joint Production Programme), 1983, pp. 19-20.

Le Bureau régional de l'Unesco pour l'Education en Amérique latine et dans les Caraïbes (OREALC) a produit des matériels très diversifiés, conçus pour la formation du personnel opérant dans des domaines spécifiques (par ex. la préparation de matériels de lecture pour néo-alphabètes, la planification et l'administration de programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes) dans le cadre de projets réalisés par les réseaux de formation tels que le REDALF et le REPLAD. Il a produit, avec l'aide du gouvernement espagnol, une série pour la formation des maîtres de l'enseignement interculturel bilingue qui comprend l'enseignement de l'alphabétisation. Le Schéma 7, page 125, présente une traduction de la table des matières de ce livre.

On peut recommander pour la préparation des programmes de formation le matériel produit par les organisations internationales grâce aux contributions des praticiens des différents pays et différentes régions, à condition qu'on l'utilise convenablement.

TABLE DES MATIERES

Introduction

I. **Lire notre réalité**
   1. Pourquoi y-a-t-il des analphabètes dans notre Amérique?
   2. Pourquoi les populations indigènes sont-elles analphabètes?
   3. Qu'est-ce que cela signifie "Etre analphabète"?
   4. Pourquoi apprendre à lire et à écrire?
   5. Comment évaluer le nombre d'analphabètes dans nos collectivités?

II. **Trois types d'alphabétisation**
   1. L'alphabétisation pour ne plus se faire remarquer
   2. L'alphabétisation pour l'insertion sociale
   3. L'alphabétisation pour être soi-même

III. **Que pensent et disent les indigènes au sujet de leur éducation?**
   1. Les propositions des populations indigènes
   2. Les expériences qu'ils ont accumulées

IV. **Un nouveau mode d'alphabétisation**
   1. L'alphabétisation fondée sur la culture indigène
   2. L'alphabétisation dans la langue maternelle
   3. L'alphabétisation dans l'histoire de chaque peuple
   4. L'alphabétisation relative à l'économie et au travail
   5. L'alphabétisation, garantie de la participation des populations
   6. L'alphabétisation visant à construire un avenir meilleur pour tous

V. **Comment réaliser le travail d'alphabétisation**
   1. Organisation des groupes d'alphabétisation
   2. Sélection d'une méthode
   3. Utilisation des livres de lecture, des images et des livres d'exercices
   4. Démarches à suivre pour enseigner la lecture
   5. Démarches à suivre pour enseigner l'écriture
   6. Travailler avec un groupe d'adultes
   7. Activités d'évaluation

VI. **Et ceux qui savent déjà lire?**
   1. Les foires d'éducation populaire
   2. La littérature destinée aux populations indigènes
   3. Concours de lecture

Schéma 7: *Table des Matières* extraite de Rivera, J. *Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural: ALFABETIZACION.* Santiago de Chile: Unesco/OREALC, 1988.

Références

1. Stock, A. "The Training of Adult Educators". In: C. Duke (éd.) *Adult Education: International Perspective from China.* London: Croom Helm, 1987. p. 218.

2. UNESCO. *Formation des enseignants à l'éducation en matière de population. Manuel.* Paris: UNESCO, 1983.

3. Rogers, A. *Teaching Adults.* Milton Keynes, Great Britain: Open University Press, 1986.

4. Ministère de l'Education et des Affaires sociales du gouvernement indien. *Training of Adult Education Functionaries.* New Delhi: Direction de l'Education des Adultes, 1980.

5. UNESCO. *Formation du personnel d'alphabétisation fonctionnelle. Guide méthodologique.* Paris: UNESCO, 1973.

6. Direction de l'Education des Adultes du gouvernement indien. *Learning for participation. An approach to training in Adult Education.* New Delhi: Direction de l'Education des Adultes, Ministère du Développement des Ressources Humaines, 1987, p. 101.

7. Société pour la Recherche Participative en Asie. *Training of Trainers. A manual for Participatory Training Methodology in Development.* New Delhi: PRIA, 1987.

8. idem.

9. Direction de l'Education des Adultes, Inde. (se reporter à la Référence 6), p. 127.

10. Banibensu, R.A. "Kpodoga Readers' Club in Action." In: J. Opare Abetia (Ed.). *Kpodoga. An experiment in the use of rural community newspapers.* Rapport d'un atelier parrainé par l'Unesco. Legon (Ghana): Institut d'Education des Adultes, 1982, pp. 29-34.

11. Sequeda, M. "The Training of Personnel in Literacy, Post-literacy and Continuing Education Programmes in Colombia." Document préparé pour la réunion du Groupe de Travail sur la formation du personnel d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation continue dans la perspective de l'éducation permanente. Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'Education, mai 1988, miméographie.

12. Fondation JAMAL. *Training Guide.* Kingston: JAMAL, non daté, miméographie.

13. Direction de l'Education des Adultes, Inde: voir Référence 6.

14. Société pour la recherche participative en Asie. *Participatory Training for Adult Education.* New Delhi: SPRIA, 1987.

CHAPITRE 9

ELABORATION DE L'EVALUATION DE LA FORMATION

9.1 Evaluation et mise au point du curriculum de la formation

En tant que composante intégrée de la mise au point du programme de formation, l'évaluation fournit l'effet en retour sur tous les éléments concernés. Son objectif majeur est l'amélioration des entrées, processus et résultats impliqués dans l'ensemble du processus. L'évaluation ne sert pas seulement à rendre compte d'un succès; les retombées négatives sont tout aussi importantes pour introduire les changements nécessaires aux moments voulus. Un système d'évaluation intégrée inclut le contrôle de suivi du processus de formation pendant la phase de mise en oeuvre. Il comprend une vérification périodique du travail effectué, l'identification des points faibles et des atouts, et l'introduction opportune de mesures correctives.[1]

Les résultats de la formation sont le produit des antécédents (entrées, processus pédagogiques et soutien administratif) qui influent sur la situation de formation. On peut alors rattacher les diverses dimensions de l'évaluation aux différentes phases de la mise au point du programme, en incorporant l'évaluation dans le processus dès le début de l'élaboration du programme d'études, comme indiqué au Schéma 8, page 129.

Vue dans cette perspective générale, l'évaluation devient "un processus de collecte et d'analyse de données servant à mesurer la valeur et la qualité de l'entité évaluée à diverses fins décisionnelles."[2]

9.2 Fonctions et finalités de l'évaluation de la formation

Comme nous l'avons déjà mentionné, un système d'évaluation intégrée remplit des fonctions de perfectionnement et de mise au point. La prédicabilité (la formation telle qu'elle est planifiée a des chances de produire les effets désirés) et la vérification (les changements sou-

haités ont été réalisés grâce à la formation) sont deux autres fonctions de l'évaluation. La première est proche de la finalité formative de l'évaluation (l'intention d'apporter les ajustements nécessaires) qui est souvent liée à une fonction régulatrice de celle-ci par les retombées qu'elle fournit. La vérification, d'un autre côté, correspond à une finalité sommative (le but étant d'évaluer l'efficacité). Elle met en relief l'évaluation des résultats observés, de l'efficacité et de l'efficience, et a habituellement une fonction explicative, de sorte qu'on peut prendre les décisions relatives à la continuité, à l'arrêt ou à la modification d'un programme de formation ou bien celles concernant l'allocation de ressources adéquates.

L'homologation est encore une autre fonction de l'évaluation, qui a trait à l'estimation des activités accomplies par les apprenants (ici les formateurs qui suivent le programme).

Les buts et objectifs spécifiques de l'évaluation de la formation doivent refléter toutes ces fonctions.

Etapes d'un système d'évaluation intégrée / Etapes d'un cycle de projet	1. Evaluation de la STRUCTURE DE L'ENVIRONNEMENT	2. Evaluation des ENTRANTS	3. Evaluation des METHODES	4. Evaluation des RESULTATS immédiats	5. Evaluation des EFFETS A LONG TERME
1. Préplanification	11	12	13	14	15
2. Planification	21	22	23	24	25
3. Mise en oeuvre	31	32	33	34	35
4. Assimilation	41	42	43	44	45

Schéma 8. *Grille EIPOL pour la planification de l'évaluation intégrée aux différents stades d'un cycle de projet*

Source: Dave, R.H. "A Built-in System of Evaluation for Reform Projects and Programmes in Action." *Revue internationale de Pédagogie* 26 (4), 1980, p. 481.

9.3. L'évaluation en tant que processus continu

L'évaluation interne réalisée par les personnes impliquées dans la planification, l'organisation et la mise en oeuvre du programme, est considérée ici comme partie intégrante de la mise au point d'un programme de formation, accompagnant chacune des démarches dans les phases de préplanification et de planification de ce processus (évaluation avant la formation), et ayant lieu aussi bien avant qu'après la phase de mise en oeuvre (évaluation durant la formation et évaluation après la formation). L'évaluation doit être renouvelée lorsqu'on prévoit un cours de perfectionnement.

L'évaluation avant la formation

Le terme "validation" s'avère approprié pour décrire la fonction prédictive de l'évaluation entreprise avant que la formation ne soit réalisée.[3] Elle a lieu durant les phases de préplanification et de planification, lorsqu'on prend les décisions relatives aux domaines pédagogiques et administratifs de la formation, et elle vérifie si:

- la formation est nécessaire eu égard aux besoins évalués
- le plan de formation est approprié, en ce qui concerne les aspects organisationnels et administratifs
- le plan du curriculum (objectifs, contenus, stratégies, méthodes, matériels et évaluation de la formation) convient à la réalisation des résultats escomptés

La procédure de validation permet de déterminer l'exactitude de l'analyse contextuelle faite pendant la phase de préplanification et de voir si l'évaluation des besoins a pris en considération les besoins institutionnels et de programme, ainsi que ceux d'apprentissage des futures stagiaires, que ce soit pour remplir leurs rôles et leurs tâches ou en vue de leur développement personnel et professionnel, afin de prendre les décisions concernant les objectifs du programme d'études, les contenus et les méthodes. On effectue ce type de validation de manière informelle, mais il faut employer des critères appropriés pour vérifier si les éléments du programme d'études sont conformes à ce que l'on désire. Les

avis d'experts peuvent se révéler salutaires, mais la participation des stagiaires en puissance devrait donner une vision plus réaliste des situations concrètes. Leurs points de vue sur la proposition d'organisation du programme de formation devraient par ailleurs être utiles pour juger de sa faisabilité en ce qui concerne les possibilités de présence et de participation des stagiaires.

Les différents aspects du plan du curriculum, tels que les suggestions concernant l'évaluation, sont également validés par un expert (ou de manière informelle par les planificateurs du curriculum eux-mêmes qui suivent alors les critères établis) aux moments appropriés durant le processus d'élaboration du curriculum. Il est recommandé de faire appel à la participation des futurs stagiaires pour assurer la pertinence, surtout en ce qui concerne les objectifs et les contenus. Les matériels préparés pour la formation, en particulier s'ils vont être produits à une grande échelle, doivent être soigneusememt validés après avoir été testés par un échantillon d'apprenants.

Les experts utilisent fréquemment des listes de contrôle constituées de critères et indicateurs, tandis que les interviews individuelles ou collectives semblent plus appropriées pour les stagiaires en puissance impliqués dans les tâches de validation.

L'évaluation pendant la formation

On vérifie la qualité du plan du curriculum et de l'efficacité de la formation pendant et après la mise en oeuvre du programme de formation. Il se peut qu'un curriculum valide à des fins internes doive être modifié au moment où l'on obtient la rétroaction de l'évaluation de la formation, aussi bien pendant qu'après la formation.

L'évaluation des résultats observés chez les stagiaires au niveau de l'évolution des connaissances, de la conscience, des attitudes et des compétences est importante pour déterminer l'efficacité de la formation à donner des résultats d'apprentissage immédiats qui soient conformes aux objectifs de formation. Elle peut également se révéler utile en montrant aux stagiaires ce qu'ils ont acquis et en faisant apparaître les lacunes qu'on pourrait combler grâce à un tutorat individuel. Cependant, le processus d'apprentissage implicite dans l'évaluation ne doit pas être négligé par les formateurs et les enseignants stagiaires.

L'auto-évaluation, et l'évaluation par les stagiaires de leurs propres résultats, est en effet un processus d'apprentissage.

Etant donné que le résultat est en rapport avec les objectifs d'apprentissage atteints, ce type d'évaluation devient plus significatif si les stagiaires ont analysé les objectifs proposés, s'ils ont été invités à définir l'adéquation de ceux-ci et s'ils ont convenu d'un arrangement concernant les objectifs de la formation.

Les approches participatives de la formation soulignent l'importance de la participation des stagiaires à la définition de leurs objectifs de formation. Ceux-ci étant déterminés à partir des besoins exprimés et d'une négociation favorisant une congruence entre leurs objectifs et ceux du programme ou de l'institution concernée. Cette négociation paraît essentielle pour mettre en lumière quelques-uns des besoins d'apprentissage que les participants n'ont pas vus. Elle leur fait prendre conscience des questions importantes qu'ils devraient comprendre et maîtriser. D'un autre côté, les points de vue des stagiaires devraient contribuer à la mise au point d'un curriculum vivant et ouvert, approprié aux structures dans lesquelles sont réalisés les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

Les instruments d'évaluation tels que les tests - écrits ou verbaux - de performance cognitive (administrés avant et après la formation) sont souvent utilisés pour évaluer l'acquis des apprenants, ainsi que les échelles d'attitudes et les questionnaires d'opinion. Des examens peuvent même être obligatoires, en particulier lorsqu'une attestation est remise après la formation. Ils sont généralement appliqués dans les programmes de formation à distance délivrant un diplôme ou un certificat. Cependant, il existe d'autres outils de mesure du travail effectué par les apprenants. Le processus de formation peut inclure des situations de production telles que des simulations (c-à-d. jeux et jeux de rôles), un micro-enseignement, une résolution de problèmes, une analyse d'études de cas, des projets sur le terrain ou une préparation de plans d'action. Grâce à des analyses et des observations, notées sur des listes, dans des formulaires et des registres appropriés, ces expériences peuvent apporter des informations sur le degré de réalisation des objectifs fixés et peut-être de ceux qui n'avaient pas été prévus.

En plus de l'évaluation du travail effectué, il paraît utile d'inclure dans le plan de formation des recommandations sur la manière d'inté-

grer des situations d'évaluation capables de rehausser la réflexion sur le processus d'apprentissage, de sorte que les stagiaires puissent choisir les moyens les plus appropriés pour évaluer les résultats de la formation et le processus sous-jacent.

Ainsi, l'évaluation réalisée durant la mise en oeuvre de la formation indique l'effet en retour sur les résultats et le processus d'apprentissage, et sur les facteurs influant sur ceux-ci (entrées et milieu d'apprentissage).

Lors de l'évaluation participative, les stagiaires ne mesurent pas seulement la pertinence, l'adéquation et le caractère réel des objectifs et des contenus de la formation. Ils participent également (avec les formateurs) à l'établissement des critères d'évaluation (en tenant compte de leurs propres normes et indicateurs) des méthodes et matériels employés, et expriment leur opinion à ce sujet et sur le fonctionnement des groupes, les attitudes et la compétence des formateurs, etc. Ils décèlent les points faibles et les atouts du processus de formation et identifient les facteurs qui favorisent ou entravent l'apprentissage, de sorte que des actions correctives puissent être prises durant la formation. Il se peut que les enseignants stagiaires doivent participer à la préparation des formulaires d'évaluation, si on juge qu'ils sont nécessaires, et à la rédaction des rapports d'évaluation sur les activités de formation.

L'évaluation participative met l'accent sur le partage du contrôle entre formateurs et stagiaires. L'évaluation devient ainsi une expérience "accréditive" menant à une prise de conscience collective du processus de formation et permettant d'obtenir une participation plus active des apprenants à leur propre formation, qui à son tour rehausse l'efficacité du programme de formation.[4]

Dans un programme de formation fondé sur un enseignement direct, l'évaluation formative et le contrôle de suivi doivent former un processus continu qui peut même avoir lieu chaque jour. Celui-ci peut être réalisé simplement de diverses manières comme suit:

- On peut établir une liste de contrôle pour chacune des activités. A la fin de celles-ci, les participants peuvent discuter des lacunes et des points forts de la méthode employée, ou dire ce qu'ils ont appris grâce à elle et de quelle autre manière les

objectifs auraient pu être atteints. La satisfaction des apprenants à l'égard des activités est un indicateur important du bon fonctionnement du programme.

- Les participants pourraient s'entretenir à la fin de la journée sur des questions telles que: Quelle a été l'expérience la plus impressionnante de la journée? Pourquoi? Que leur a-t-elle apporté?
- On peut demander à des volontaires de préparer un bref rapport sur les activités de chaque jour à présenter le jour suivant. La réaction des participants à ce rapport pourrait être une indication de.l'évaluation du programme pour le jour en question.
- Un comité directeur constitué d'organisateurs et de représentants des stagiaires peut être mis en place pour contrôler le suivi du programme. Ses membres devraient recueillir des informations (réactions, sentiments et suggestions des participants au cours de la journée) et consacrer chaque jour un certain temps à l'évaluation des aspects théoriques et administratifs pertinents du processus de formation. Cette évaluation permet de prendre les décisions relatives aux ajustements nécessaires les jours suivants.

Dans les cours de formation à distance, le matériel fourni inclut généralement des tests d'auto-évaluation dont l'objectif est de contrôler les activités des apprenants. Grâce au système de tutorat, les stagiaires ont également la possibilité de réfléchir et d'exprimer leurs points de vue sur le processus d'apprentissage et leurs résultats. Si des sessions d'enseignement direct sont proposées, elles peuvent constituer des moyens appropriés pour évaluer le travail effectué, ainsi que pour la systématisation et l'évaluation des expériences de formation.

La systématisation des expériences de formation fournit des informations ordonnées qui sont utiles pour l'évaluation du processus d'apprentissage et de tous les autres aspects de la formation, étant donné qu'elle est fondée sur la réflexion critique des participants sur les expériences auxquelles ils ont pris part et les activités qu'ils ont accomplies jusqu'alors. Elle a lieu grâce au dialogue, qui peut s'appuyer sur les notes, les annotations et les cahiers tenus par les stagiaires et les formateurs durant la formation.

Une évaluation globale de la formation a généralement lieu à la fin des séances d'enseignement direct. A côté des réactions verbales des participants, on fait appel le plus souvent à des questionnaires pour obtenir les points de vue et les suggestions de ces derniers concernant tous les aspects de la formation. Ils paraissent très utiles pour la rédaction des rapports et pour l'amélioration des futures activités similaires. Cette procédure ne doit, cependant, pas se substituer aux autres modes d'évaluation pouvant être plus efficaces pour régulariser le processus de formation en cours de réalisation. Un exemple d'instrument d'évaluation de ce genre est présenté au Schéma 9, pp. 136-138.

L'évaluation après la formation

Le personnel qui travaille aux différents niveaux organisationnels des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes peut le mieux juger de l'utilité de la formation qu'il a reçue, après avoir comparé les situations et les problèmes dans lesquels ils sont capables d'appliquer les connaissances et compétences acquises ou rehaussées grâce au programme de formation.

Les activités de postformation, qui sont planifiées pour soutenir et encourager les stagiaires à appliquer l'ensemble des connaissances acquises durant la formation, sont toutes des occasions au cours desquelles on peut obtenir des informations pertinentes sur les résultats du programme, et donc vérifier l'efficacité de la formation à transmettre les compétences ou à les rehausser.

On peut effectuer, en réunissant les participants régulièrement après la formation, une évaluation de l'ensemble du programme de formation et de son impact sur le programme d'alphabétisation ou de développement. Le moment le plus opportun est lorsqu'on a un certain recul vis à vis de l'expérience de formation immédiate, lorsqu'on doit faire face de nouveau à des situations de travail concrètes.[5] La systématisation de tout le processus de formation peut se faire au cours d'ateliers où formateurs et enseignants stagiaires se réunissent pour se pencher d'une manière critique sur les expériences de formation, en mettant à contribution les annotations régulières, les anecdotes, ainsi que les rapports et les impressions générales des participants.

FORMULAIRE D'EVALUATION DE L'ATELIER

Atelier de formation en alphabétisation

1. Le présent questionnaire doit nous aider à connaître votre avis quant à l'utilité de cet atelier. Cet instrument nous permettra de savoir dans quelle mesure les objectifs de l'atelier ont été atteints et de déterminer l'efficacité des entrées, processus et résultats généraux.

2. Vous êtes prié(e) de nous retourner ce formulaire dûment rempli pour le ..... Si vous le désirez, vous pouvez garder l'anonymat.

A. Evaluation des entrées

(Vous êtes prié(e) d'évaluer la valeur des entrées suivantes de l'atelier. Ne donnez qu'une réponse)

		Très pertinents	*Assez pertinents*	*Pas du tout pertinents*
(a)	Les objectifs de l'atelier étaient-ils pertinents par rapport aux besoins du pays?			
		Très utiles	*Peu utiles*	*Inutiles*
(b)	Quelle était l'utilité des domaines de contenu?			
		Très appropriés	*Appropriés*	*Pas du tout appropriés*
(c)	Les matériels énumérés ci-après étaient-ils appropriés aux objectifs de l'atelier & à l'enseignement des domaines de contenu? 1) rapports nationaux 2) études de cas 3) notes techniques			

4) notes d'information pour les visites sur le terrain 5) lignes directrices pour le travail en groupe			
B. Evaluation du processus			
	Très efficaces	*Efficaces*	*A peine efficaces*
(a) Quelle est, selon vous, l'efficacité des méthodes adoptées pour conduire l'atelier? - l'échange d'expériences nationales - présentation et discussion des notes techniques - travail de terrain - exercices - préparation et présentation des activités de suivi			
	Très	*Assez*	*Pas du tout*
(b) Les interactions entre participants étaient-elles enrichissantes?			
C. Evaluation du résultat obtenu			
	Très satisfait	*Un peu satisfait*	*Pas du tout satisfait*
(a) Dans quelle mesure êtes-vous satisfait(e) du résultat obtenu par l'atelier?			

		Tout à fait	*Dans une certaine mesure*	*Pas du tout*
(b)	Pensez-vous pouvoir appliquer cette expérience dans votre pays?			
(c)	Indiquez deux aspects importants de l'atelier que vous considérez comme positifs:			

(1) .....

(2) .....

D. Questions pratiques

		Très satisfaisant	*Assez*	*Insuffisant*
(a)	Lieu de déroulement			
(b)	Hébergement			
(c)	Transport			
(d)	Visites			
(e)	Evénements sociaux			
(f)	Secrétariat			
(g)	Hospitalité			

Suggestions: .....

.....

.....

.....

.....

Schéma 9. *Formulaire d'évaluation de l'atelier.*

Source: ROEAP/Unesco. *Portfolio of Training Materials*, Series IV. Bangkok: Unesco, 1982, pp. 73-75.

Une évaluation systématique de ce genre, qui intègre des critères d'évaluation, fournit des informations précieuses pour l'évaluation et la prise de décisions ultérieures.

Les besoins de formation n'ayant pas pu être satisfaits au cours d'une formation précédente, ou ayant émergé plus tard, peuvent également être identifiés et évalués dans des réunions de suivi ou des ateliers de perfectionnement. Les rapports de cette évaluation sont utiles pour les fonctionnaires responsables de la formation, qui devraient inclure ce type d'évaluation dans leurs plans de formation.

Les visites d'inspection, planifiées en tant que processus de formation continue et en cours d'exercice, constituent également des occasions qui permettent d'évaluer la formation offerte et les changements que celle-ci était censée apporter dans les situations de travail concrètes. Les inspecteurs ont alors la possibilité de voir comment les stagiaires s'acquittent de leurs tâches quotidiennes, et ceux-ci peuvent aussi réfléchir sur les rôles des inspecteurs. Un échange de vues permet d'obtenir un effet en retour mutuel, une évaluation de l'atelier, de sorte qu'inspecteurs et travailleurs sur le terrain peuvent poursuivre leur apprentissage. Ils peuvent se demander si la formation a été utile en leur faisant prendre conscience des facteurs contextuels influant sur le développement de leur programme d'alphabétisation ou d'éducation des adultes, s'ils pensent mieux comprendre les besoins des personnes avec qui ils travaillent, et s'ils se sentent plus capables et plus sûrs de trouver avec eux les solutions appropriées pour vaincre les difficultés. Par ailleurs, il leur est possible d'entreprendre l'évaluation de leurs nouveaux besoins en matière de formation. Les rapports rédigés périodiquement par les inspecteurs, dans le cadre d'un système de contrôle de suivi qui serait mis au point pour le programme, peuvent fournir des rétroactions de nature à améliorer les programmes de formation et à organiser ceux requis pour satisfaire les nouveaux besoins qui émergent sur le terrain ou pour combler les lacunes décelées lorsque la formation s'est révélée inadéquate.

Les méthodes indirectes d'évaluation de la formation ont recours aux documents, notes et rapports disponibles, ou bien reposent sur des questionnaires envoyés aux participants quelque temps après le programme de formation. Ces questionnaires, souvent utilisés dans l'évaluation de la formation du personnel du niveau intermédiaire, deman-

dent en général des informations au sujet de l'impact de la formation sur le programme d'alphabétisation ou d'éducation des adultes, qu'on peut attribuer à la réalisation, par les stagiaires, des résultats attendus de la formation. Ils devraient, par ailleurs, s'enquérir des résultats inattendus, ayant trait le plus souvent à la satisfaction personnelle et professionnelle qu'apportent les aspects de la formation relatifs au développement. Les suggestions formulées par les stagiaires, fondées sur leur opinion de l'utilité de la formation quelque temps après avoir suivi celle-ci, sont également des entrées importantes pour la planification d'un nouveau programme de formation destiné à des groupes-cibles similaires ou pour l'éducation continue du même groupe.

On présente dans les quatre pages suivantes, pp. 141-144, un exemple d'évaluation sommative, qui fait appel à diverses méthodes.

EVALUATION SOMMATIVE DU PROJET DE FORMATION SUR L'EVALUATION DES PROGRAMMES DE FORMATION POUR L'EDUCATION DE BASE ET LE DEVELOPPEMENT AU KENYA (1979-1989)

Durant les dix premières années d'indépendance au Kenya, les programmes de développement ont décelé leur besoin de compétence en matière d'évaluation. Un programme de formation destiné aux éducateurs de plusieurs pays africains a été réalisé conjointement de 1979 à 1989 par diverses institutions kenyanes et la Fondation allemande pour le Développement (DSE). Ce projet comprenait une série complète d'évaluations intégrées: évaluation sommative de chaque atelier, deux évaluations à moyen terme et une évaluation sommative, qui sont brièvement exposées ici.

Finalité

Le but de l'évaluation sommative était d'examiner la mise au point et les acquis du programme de formation, en mettant un accent particulier sur les composantes suivantes:

- intensification de la coopération entre la DSE et les institutions kenyanes
- mise au point d'un modèle de formation appropriée à l'évaluation: le Modèle de Formation fondée sur l'Action (MFA)
- élaboration de ce modèle de formation
- résultats de l'évaluation à moyen terme
- pays et organisations concernés par le projet
- travail effectué par les stagiaires
- utilisation de la bibliothèque de ressources du projet
- promotion du personnel
- matériels mis au point durant le projet
- suggestions quant aux activités de suivi

Méthodes

L'évaluation était fondée sur quatre grandes méthodes:

1. La recherche bibliographique: les livres et les rapports sur le programme ont constitué les documents les plus pertinents:
   - les rapports administratifs, tels que le procès-verbal des réunions, la correspondance, l'état de la situation financière, les registres des participants et ceux concernant les équipements
   - les documents d'évaluation constitués de données brutes puisées dans le formulaire d'évaluation sommative des ateliers et dans les rapports officiels; ces données ont été traitées avant leur utilisation pour être appliquées immédiatement dans leur forme brute
   - les rapports d'évaluation professionnels qui étaient soit descriptifs, soit fondés sur des données d'analyse, permettant de faire des recommandations précises
   - les matériels d'enseignement mis au point par les agents de projet, et dont quelques-uns ont été publiés comme manuels
   - les études préparées par les stagiaires, qui ont généré une multitude d'informations utilisées de diverses manières, par exemple en enseignant et en rédigeant des articles et des livres sur le programme

2. Etude sociale: le programme a formé 157 évaluateurs, dont deux venaient de Tanzanie, quatre du Zimbabwe et 10 de l'Ouganda. Les informations disponibles ont indiqué que cinq diplômés du projet étaient morts, que sept avaient quitté leur pays et n'avaient pas pu être contactés, et que 147 étaient apparemment accessibles. Un questionnaire détaillé de 12 pages traitant tous les aspects du projet a donc été préparé conformément à ces données pour envoi aux personnes concernées. Les organisations qui avaient nommé les participants au projet n'ont pas pu apporté de nombreuses informations, étant donné que la plupart d'entre elles n'avaient pas suivi le travail des candidats désignés. Aucun effort n'a, par conséquent, été fait pour les contacter.

3. Des interviews et consultations informelles avec les formateurs du programme.

4. L'expérience personnelle de l'évaluateur en tant que coordinateur des aspects scolaires du projet pendant une période de 6 ans.

Collecte des données

Du fait que tous les documents requis pour cette étude étaient accessibles, on n'a eu aucune difficulté pour la recherche bibliographique. Cependant, quelques informations ont fait défaut à cause de l'inaptitude à prévoir et à collecter toutes les données requises pour l'évaluation. Des systèmes de classement inadéquats contenaient des informations parcellaires inexactes ne pouvant être reconstituées, ou n'apportant que des détails insuffisants, en établissant, par exemple, la liste des participants sans faire de distinction entre les anciens et les nouveaux membres.

Le questionnaire s'est révélé difficile à utiliser. Sur 145 diplômés se trouvant dans leur pays, 26 avaient changé de travail plus d'une fois et ne pouvaient pas être contactés. Il a donc été ventilé à 119 personnes, avec des enveloppes dûment libellées et affranchies pour renvoi du formulaire.

Seuls 45,4% ont répondu. Certaines personnes ont regretté de ne pas avoir eu le temps de répondre à ces questions, ou que le questionnaire soit trop long. D'autres ont dit avoir besoin de leurs notes ou d'autres matériels de référence pour pouvoir répondre à certaines questions. Cependant, les réponses reçues étaient assez représentatives des pays participants, des organisations qui avaient parrainé ces derniers et des grands domaines de spécialisation traités.

Traitement des données

Les informations contenues dans les questionnaires reçus ont été classées en 57 rubriques. Elles ont été enregistrées sur ordinateur pour traitement.

Analyse et interprétation des données

La connaissance personnelle du projet par l'évaluateur s'est révélée être un avantage pour combler les carences qu'on rencontre généralement au cours d'évaluations externes. Ses entretiens avec les stagiaires, et son expérience directe ont contribué à un exposé clair sur le projet. Ce rapport a mis en relief les carences et les atouts de celui-ci tout en maintenant un degré élevé d'objectivité et d'intégrité.

Rapport d'évaluation

Le rapport final a fourni une description complète de la mise en oeuvre du projet de formation et du Modèle de Formation basée sur l'Action qu'il avait mis au point, en soulignant ses caractéristiques (intégration de la théorie et de la pratique, équipe d'enseignement, participation des apprenants, évaluation intégrée). Les résultats de cette étude incluent des informations quantitatives et qualitatives concernant les réalisations du programme de formation et des activités de suivi, et rendent compte des ressources et des efforts investis dans ce projet au cours de ses dix années d'existence.

9.4 L'évaluation externe

Parmi les buts spécifiques de l'évaluation de la formation des agents de développement, H.S. Bhola[6] suggère les suivants: "fournir des informations aux responsables politiques et aux planificateurs concernant les politiques générales de formation, les plans et structures de recrutement, la définition des rôles, le travail effectué sur le terrain par les participants, les structures institutionnelles de la formation et l'allocation de l'ensemble des ressources."[7]

Les informations données par l'évaluation sur ces aspects devraient aider les responsables politiques à mettre au point des politiques et plans de formation de meilleure qualité.

Le type d'évaluation interne susmentionné, qui est un processus continu intégré dans la mise au point du programme d'études de la formation, a une finalité formative et met l'accent sur l'auto-évaluation par les formateurs et les stagiaires. Il devrait apporter des informations sur tous les aspects pertinents, tels que la politique, le plan et les structures de recrutement des stagiaires, etc. Cependant, ce type d'évaluation n'est pas mis en pratique fréquemment.

Les évaluations externes des programmes de formation, réalisées généralement par des institutions spécialisées ou des experts en la matière, ont été utiles pour la prise de décision et les rapports. Outre

l'effet en retour qu'elles apportent sur les divers aspects, ces études rehaussent la crédibilité et la valeur de la formation, si son impact peut être montré, et contribuent de ce fait à une planification et à un financement plus adéquats. L'évaluation externe paraît essentielle dans les cas où un projet a des problèmes avec un évaluateur interne qui aurait des difficultés à opérer.[8] Ces études, ayant une finalité sommative, ont lieu vers la fin de la mise en oeuvre du programme de formation et/ou quelque temps après un cycle précis, afin de déterminer les résultats à long terme de l'apprentissage et l'impact de la formation sur la qualité et l'efficacité des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Cependant, elles sont particulièrement utiles lorsqu'elles sont effectuées durant la mise en oeuvre de la formation.

Au cours de sessions fondées sur un enseignement direct, l'évaluation des divers aspects de la formation peut être réalisée par des évaluateurs externes afin de déterminer son efficacité à rehausser les compétences des stagiaires et à promouvoir les attitudes désirées. Elle peut, par ailleurs, fournir l'effet en retour sur le processus de formation, ainsi que sur les aspects scolaires et administratifs. Une brève description d'une évaluation externe des programmes de formation destinés aux travailleurs de l'éducation des adultes, réalisée en 1981 par l'Institut de Madras des Etudes pour le Développement est présentée à titre d'illustration pages 146-147.[9]

EVALUATION DES PROGRAMMES DE FORMATION DES FONCTIONNAIRES DE L'EDUCATION DES ADULTES DANS LE TAMILNADU, EN INDE

But

Le but de cette évaluation, limitée à la formation dispensée aux inspecteurs et animateurs et réalisée à partir d'un échantillon, était de voir dans quelle mesure et avec quelles conséquences les programmes de formation avaient suivi les lignes directrices données à cette fin.

Domaines soumis à l'évaluation

Des données ont été recueillies sur:

1. l'accent relatif mis sur les composantes pertinentes pour la génération de la prise de conscience, le perfectionnement des compétences fonctionnelles et la transmission des compétences d'alphabétisation
2. la diversité des méthodes employées dans la formation
3. l'atmosphère durant le programme de formation
4. les perceptions des stagiaires à l'égard du programme

Méthodes:

1. On a eu recours à des méthodes d'observation des participants pour cette étude. Un évaluateur a assisté à deux programmes de formation, le premier était destiné aux inspecteurs, le second aux animateurs. En outre, deux autres programmes ont été suivis par un évaluateur, deux jours ayant été consacrés à chacun d'entre eux. Les évaluateurs ont noté leurs observations personnelles au sujet du processus de formation. Ils ont mentionné:

- la nature de l'interaction entre formateurs et stagiaires
- les différentes questions soulevées et les réponses données
- les commentaires émis par les stagiaires en dehors des sessions de travail
- l'atmosphère au cours de la réunion
- l'impression personnelle sur l'efficacité des canaux de communication

- la pertinence des contenus
- si les emplois du temps ont été suivis et si le temps a été employé adéquatement
- si la participation a été promue et la participation assurée
- etc.

2. Des informations ont été collectées, avant et après le programme de formation, sur 155 animateurs dans 4 lieux de formation et sur 12 inspecteurs de projet. Les changements de valeurs et attitudes ont été considérés comme un indicateur de l'efficacité de la formation.

3. Les questionnaires personnels renvoyés par les participants à la fin des événements ont fait connaître l'effet en retour sur divers aspects tels que:
- la pertinence des contenus
- l'adéquation de la durée
- la compétence des personnes ressources
- l'évaluation de chaque rubrique par les stagiaires
- la convenance des méthodes
- l'appréciation de l'emploi du temps

4. Les stagiaires ont été également priés de faire des suggestions et de présenter leur modèle de programme de formation préféré.

Les limitations de la méthodologie

Les évaluateurs ont indiqué les principales limitations méthodologiques suivantes:

1. D'une taille suffisamment grande, l'échantillon n'a pas été sélectionné sur la base d'un examen statistique, mais du point de vue de la facilité à atteindre le lieu de formation.
2. Il s'est révélé impossible de contrôler les personnes qui se sont consultées pour répondre aux instruments d'évaluation.
3. Il n'a pas été possible de procéder à un prétest des instruments.

Un défaut de congruence apparaît souvent dans ce type d'étude entre les éléments de la formation qu'on juge favorables, et l'on note un degré de satisfaction généralement plus élevé chez les stagiaires que chez les évaluateurs. Ce fait suggère que les évaluateurs externes et les participants utilisent différents types d'indicateurs lors de l'évaluation des programmes de formation. D'où la nécessité d'impliquer les stagiaires dans l'établissement des critères d'évaluation des différents aspects de la formation, et on souligne alors l'importance de l'intégration des activités d'évaluation dans le curriculum de la formation.

9.5 Le plan d'évaluation

Avant toutes choses, l'approche d'évaluation proposée pour le programme de formation devrait être conforme aux principes sous-jacents à celle-ci.

Un plan d'évaluation contenant des suggestions pour la réalisation de l'évaluation interne et intégrée devrait faire partie du plan de formation pendant tout le processus d'apprentissage. Toutes les personnes impliquées dans la planification et la mise en oeuvre de la formation devraient également participer à son évaluation.

La nécessité générale de l'évaluation est reconnue depuis longtemps, et des évaluations en grande partie sommatives ont été réalisées parallèlement à la formation ou après celle-ci. Les évaluations de ce genre font souvent partie de l'évaluation générale des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Cependant, seuls quelques aspects pertinents sont généralement analysés.

Les programmes de formation n'ont pas pour la plupart intégré de processus d'évaluation complet et général dans le plan de la formation, et l'évaluation, si évaluation il y a, est effectuée plutôt sans méthode, d'une manière informelle souvent. Il paraît nécessaire de prendre en considération les nouvelles pratiques, particulièrement celles qui suivent une approche participative, et de les intégrer dans les programmes d'études de la formation.

Qu'elles soient internes ou externes, conduites durant la formation ou après celle-ci, les évaluations nécessitent l'élaboration d'une proposition d'évaluation pour les décideurs responsables de la formation. Les

ressources et le budget alloués à l'évaluation devraient être présentés en tant que partie intégrante du plan de formation, mais les planificateurs devraient s'assurer que ceux-ci sont disponibles pour couvrir les frais afférents à l'évaluation dès le départ.

On suggère que la proposition de plan d'évaluation inclue les éléments suivants:

- une brève description du programme de formation: son contexte, sa structure, son approche et organisation
- les buts de l'évaluation
- une courte présentation de l'approche d'évaluation
- des questions ou hypothèses directrices
- les précisions concernant les éléments à évaluer et les aspects de ceux sur lesquels doit porter l'évaluation
- les critères de comparaison des données recueillies (à débattre en temps voulu avec les personnes concernées)
- les démarches à suivre pour réaliser l'évaluation, et un emploi du temps
- une brève présentation des procédés, méthodes, techniques et instruments
- les plans pour la collecte des informations, l'interprétation des résultats et la rédaction des rapports
- les ressources: humaines, bibliographiques, les équipements, les sources de données, etc.
- le budget
- les références

Le plan approuvé devrait guider tout le processus d'évaluation. Il permet à l'évaluateur d'organiser ses propres pensées, de classifier les besoins matériels et techniques, et de dresser l'inventaire des ressources disponibles, et il peut être utile pour établir la communication avec les administrateurs et les autres parties intéressées.[10] Lorsqu'on rédige les rapports d'évaluation, qu'ils soient périodiques, qu'ils aient lieu durant la mise au point de la formation, ou qu'ils donnent une vue d'ensemble générale du programme de formation, le plan adopté devrait se référer à tous les aspects prévus et prendre en considération

ceux qui émergeront pendant les processus de formation et d'évaluation.

Références

1. Dave, R.H. "Designing a System of Evaluation and Monitoring for Literacy and Post-literacy Programmes." Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'Education, miméographie, 1985.

2. Dave, R.H. "A Built-in System of Evaluation for Reform Projects and Programmes in Education." *Revue Internationale de Pédagogie* 26 (4) pp. 475-482.

3. Stanley, L.A. *Guide to Evaluation of Training.* 2nd Edition. Lubljana, Yugoslavia: International Center for Public Enterprises in Developing Countries, 1987.

4. Society for Participatory Research in Asia. *Training of Trainers. A Manual for Participatory Training Methodology in Development.* New Delhi: SPRIA, 1987.

5. Society for Participatory Research in Asia (voir Référence 4).

6. Mulusa, T. *Evaluation of Basic Education and Development Training Programmes. Summative Evaluation of a Training Project (1979-1989).* Bonn: DSE, 1989.

7. Bhola, H.S. *Designing and Evaluating Development Training Programmes.* Bonn: DSE, 1980.

8. Mulusa, T. (voir Référence 6).

9. Mathur, R.S. "Adult Education Programme in Tamilnadu. An Appraisal of the Programme for Training the Functionaries. (A Summary)". Madras: Madras Institute of Development Studies, mimeo, 1982.

10. Bhola, H.S. (voir Référence 7).

Partie III

ORGANISATION ET MISE EN OEUVRE DES PROGRAMMES DE FORMATION

CHAPITRE 10

DECISIONS RELATIVES A L'ORGANISATION DE LA FORMATION ET LEURS INCIDENCES SUR LA MISE EN OEUVRE DE CELLE-CI

Le plan du programme d'études est établi lors de la phase de planification du processus d'élaboration de ce même programme. Ce plan est présenté comme une proposition à mettre en oeuvre selon la situation concrète du public-cible. La mise en oeuvre constitue le stade suivant de ce processus. Elle comprend l'exécution du programme de formation, qui requiert une organisation minutieuse.

L'organisation du programme de formation à mettre en oeuvre doit tenir compte des décisions généralement prises durant la phase de préplanification, en se fondant sur la composante d'évaluation intégrée de l'élaboration du programme d'études. Celles-ci se réfèrent à la nécessité d'offrir une formation aux différents niveaux, aux activités qui devraient être proposées aux différents stades du programme d'alphabétisation ou d'éducation de base des adultes ou bien qui devraient suivre un processus continu. Ces décisions se rapportent également à la durée des activités, au mode d'enseignement ou à la modalité de formation (enseignement direct ou à distance). Elles reposent généralement sur l'analyse du contexte effectuée au préalable, qui devrait non seulement inclure un examen global du contexte socio-économique, culturel et politique (aux niveaux national, régional ou local) dans lequel a lieu le programme de développement, mais aussi prendre en compte la nature du programme (alphabétisation de base, compétences fonctionnelles, éducation de base, santé, animation globale, etc.) et son idéologie sous-jacente, le nombre et le type de personnels requérant une formation et les ressources disponibles à cette fin.

Bien que les décisions relatives à ces modalités influencent les recommandations pour la sélection des stratégies et des méthodes, ainsi que la sélection ou la production du matériel, on peut inclure d'autres propositions de mise en oeuvre dans le plan du programme d'études pour rendre celui-ci plus flexible. Elles peuvent faire ensuite l'objet

d'un examen approfondi et être retenues pour l'organisation et la mise en oeuvre du programme de formation.

L'organisation du programme requiert par ailleurs une clarification des rôles et des fonctions des formateurs chargés des activités de formation, de la planification des événements spécifiques devant assurer l'effet multiplicateur habituellement nécessaire, et de la planification du soutien administratif et du budget.

Le présent chapitre traite des décisions afférentes à la modalité de formation et de la nécessité d'organiser celle-ci comme un processus continu, comprenant habituellement plusieurs phases.

10.1 Les deux grandes modalités de formation

On entend ici par modalité de formation la démarche générale employée dans l'organisation de la mise en oeuvre du programme d'études, comprenant des dimensions techniques (pédagogiques) et administratives. Nous prendrons en considération deux grandes modalités de formation - l'enseignement direct et l'enseignement à distance - qui peuvent suivre différentes structures organisationnelles et administratives.

L'expérience nous montre que la modalité préférée tant par les formateurs que par les stagiaires est l'*interaction directe*, qui revêt différentes formes, telles que les cours, les ateliers, les séminaires, les visites d'étude, etc.

L'emploi généralisé de l'enseignement direct, qui se fonde sur l'interaction entre le(s) formateur(s) et les stagiaires et entre ces derniers, repose sur les avantages de cette approche. En voici quelques-uns particulièrement intéressants:

- Il permet une participation accrue des formateurs à tous les aspects de la formation. Les stagiaires peuvent être directement amenés à redéfinir les objectifs proposés et le contenu du programme d'études, ainsi qu'à discuter des stratégies, des méthodes et de l'emploi du temps en se fondant sur l'analyse de leurs besoins de formation et de la manière dont le processus de formation est conçu.

- Il permet de modeler les comportements pédagogiques (du facilitateur), que les stagiaires appliqueront probablement immédiatement dans leur travail après leur formation.
- On peut avoir recours au maximum au travail de groupe pour échanger les expériences et pour créer un milieu d'apprentissage favorable.
- Un apprentissage occasionnel important est susceptible d'avoir lieu lorsque les expériences sont échangées grâce au contact social régulier qu'ont les participants.
- L'effet en retour direct et le renforcement peuvent être obtenus immédiatement de diverses manières par les formateurs et les stagiaires.
- S'il s'agit d'un programme résidentiel, les participants se concentrent sur les activités de formation et peuvent consacrer tout le temps et l'énergie requis à l'apprentissage proposé.

L'interaction directe peut s'articuler autour des différentes structures énoncées ci-après.

- *La formation hiérarchique visant à un effet multiplicateur:* elle consiste en une succession d'actions éducatives destinées aux différentes catégories de personnels dans l'ordre hiérarchique décroissant des niveaux dans lesquels est organisé le programme d'alphabétisation ou d'éducation des adultes.
- *L'apprentissage mutuel:* les coordinateurs à un niveau donné de la structure sont formés pour être, à leur tour, chargés de la formation de leurs collègues du même niveau. Cette structure poursuit également un effet multiplicateur.
- *Des équipes de formation mobiles:* des équipes de formateurs effectuent des programmes de formation dans différents endroits pour atteindre tout le personnel requérant une formation.[1]

Cependant, étant donné que le nombre des personnels nécessitant une formation est en hausse constante et du fait qu'ils sont répartis dans des endroits très dispersés, le manque de ressources (humaines et financières) limite l'emploi plus important de l'interaction directe. Par conséquent, l'*enseignement à distance* est devenu une modalité de rem-

placement appropriée à la formation des enseignants de l'éducation des adultes.

La décision d'avoir recours à l'enseignement à distance n'est pas seulement prise lorsque les personnels nécessitant une formation sont nombreux et lorsque les ressources sont maigres. Ce type d'enseignement convient également pour la formation continue grâce aux cours par correspondance employant un matériel d'auto-apprentissage, aux programmes radiodiffusés et télévisés, et à d'autres matériels imprimés, tels que les journaux, les bulletins et les notes d'information conçus pour la formation, qui renforcent l'apprentissage auto-dirigé.

L'enseignement à distance doit s'appuyer sur un matériel imprimé, étayé, à l'occasion, par un matériel audio-visuel et des médias techniques. La séparation du formateur et des stagiaires le distingue de la formation fondée sur l'interaction directe. Il requiert, ainsi, des apprenants une plus grande discipline personnelle et une grande maîtrise de soi dans l'apprentissage. Le tutorat est un système utile pour obtenir l'effet en retour approprié. Les visites d'inspection, la correspondance et les appels téléphoniques peuvent aider à mettre sur pied ce mécanisme.

Voici quelques structures caractéristiques de l'organisation de l'enseignement à distance pour la formation des travailleurs d'alphabétisation et d'éducation des adultes:

- Le module d'auto-apprentissage: cette structure fournit des matériels de formation sous la forme de modules préparés au niveau central et distribués à des fins d'auto-formation. Cette modalité comprend généralement un mécanisme d'effet en retour permettant aux apprenants d'évaluer leur apprentissage eux-mêmes.
- La formation par correspondance: les matériels d'apprentissage sont envoyés par la poste aux élèves-enseignants. Elle inclut un système d'effet en retour pour l'évaluation.
- La formation par la radio ou la télévision: les programmes de formation sont transmis régulièrement à des heures prévues, communiquées par avance. Les apprenants peuvent se réunir en groupes pour les écouter ou les regarder, ou bien ils peuvent

les suivre seuls. Cette structure devrait être étayée d'un matériel imprimé distribué avant la diffusion des programmes.[2]

De courtes réunions dans lesquelles a lieu une interaction directe entre les stagiaires et/ou avec un animateur sont très souvent incorporées dans l'enseignement à distance. Elles devraient être utilisées pour promouvoir l'apprentissage mutuel, type d'apprentissage rehaussé grâce aux discussions de groupe et au travail en équipe.

Une combinaison des différentes phases de l'interaction directe et de l'enseignement à distance s'est révélée appropriée lorsque la formation se déroule en plusieurs étapes, comprenant l'éducation initiale et celle en cours d'exercice.

10.2 La formation en tant que processus continu

Bien que la formation puisse être effectuée comme une expérience unique avant que les stagiaires ne soient impliqués dans le travail d'alphabétisation et d'éducation des adultes, on s'est aperçu que la continuité de l'apprentissage est nécessaire pour acquérir une solide formation, une confiance en soi et de bons résultats. Les décisions relatives à l'organisation de la formation devraient prendre en compte cette condition.

La formation initiale n'est habituellement pas suffisante. La formation du personnel implique généralement plusieurs phases d'étude. La durée de la *formation initiale*, rapportée par les pays participant aux études de l'IUE, varie de 2-3 jours à 30 jours. Malheureusement, les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes réalisés à une grande échelle ne peuvent se permettre d'offrir des activités de formation de plus d'une ou deux semaines de durée. Cette situation est attribuable, entre autres choses, au grand nombre de personnels impliqués, aux coûts élevés et au fait que la plupart des stagiaires, particulièrement lorsqu'ils sont impliqués au niveau de base, travaillent à temps partiel et qu'ils ne peuvent donc abandonner leur occupation principale pour suivre une formation pendant une longue période. Cependant, ils ne possèdent pas les connaissances nécessaires et les compétences requises dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes. Eu égard à ces

limitations, il conviendrait de planifier le programme de formation en prenant en considération les situations réelles auxquelles on fait face. Une courte formation initiale d'une durée d'une ou deux semaines ne devrait constituer que le commencement d'un processus d'apprentissage continu. Elle devrait être suivie d'une *formation en cours d'exercice*, transmettant l'apprentissage "sur le tas", qui est plus utile pour résoudre les problèmes concrets rencontrés couramment dans la pratique.

Une supervision adéquate via des *visites d'inspection* effectuées par les coordinateurs de terrain et les autres personnels d'un rang élevé fournit l'orientation nécessaire aux enseignants, leur permettant ainsi de combler les lacunes de leur formation initiale lorsqu'ils rencontrent des difficultés spécifiques. C'est là un moyen important de la formation en cours d'emploi. Ces visites devraient créer l'occasion de se pencher sur les fonctions des éducateurs et de prendre les décisions quant aux solutions pratiques de remplacement aux problèmes, plutôt que de se borner à des visites d'inspection. On peut y discuter des méthodes d'enseignement comme de l'utilisation des supports pédagogiques. Les inspecteurs peuvent donner l'effet en retour approprié sur le travail accompli par les alphabétiseurs et les maîtres de l'éducation des adultes, et proposer les moyens de l'améliorer. Ils peuvent, par ailleurs, montrer comment faire un cours destiné à des apprenants adultes.

Le matériel écrit, tel que les bulletins, les notes d'information et les journaux destinés aux enseignants de l'éducation des adultes et publiés régulièrement par les organisations pertinentes, peut être utilisé à des fins d'auto-formation par les éducateurs d'adultes. Un certain nombre d'expériences sont recensées de par le monde en ce qui concerne l'utilisation des journaux destinés à la formation. Ceux-ci ne présentent pas seulement des questions théoriques. Ils communiquent habituellement à un plus grand groupe les expériences novatrices réalisées par des agences et des individus dans le domaine en question. Le fait de connaître d'autres expériences encourage souvent la pensée créative chez le personnel du niveau de base qui peut ainsi vouloir entreprendre un travail similaire. Ces journaux peuvent aussi motiver les lecteurs à communiquer leurs propres pratiques et à demander conseil pour résoudre certains problèmes spécifiques. Ainsi, cet instrument devient un forum permettant aux personnels d'échanger leurs connaissances et expériences. Les programmes de formation peuvent inclure la production

de ce type de matériel à utiliser à des fins de formation continue, qui requiert une planification et une organisation appropriées pour en promouvoir l'utilisation.

De même, l'enseignement à distance dispensé par des *programmes radiodiffusés ou télévisés* peut être organisé de manière à aider le personnel de terrain à résoudre ses problèmes courants. On peut encourager les travailleurs du niveau de base à écrire au sujet de leurs expériences et de leurs problèmes au personnel chargé de ces programmes. Les horaires des émissions radiodiffusées et télévisées devraient être réguliers et communiqués à toute personne concernée.

Un *programme de perfectionnement* dispensé sous la forme d'ateliers, de séminaires ou de cours périodiques devrait compléter l'expérience de groupe offerte par la formation initiale. La planification d'un programme de perfectionnement peut commencer par l'évaluation des nouveaux besoins de formation durant l'éducation initiale même, lorsque les stagiaires comprennent que la formation constitue un long processus, non seulement d'acquisition de compétences mais aussi de changement d'attitudes, qui requiert un apprentissage et un engagement continus. Les inspecteurs peuvent également procéder à l'évaluation des besoins de formation continue. Leurs commentaires devraient constituer la base des décisions relatives au contenu des programmes de perfectionnement.

Le modèle de formation Bojo Negoro mis au point en Indonésie pour la formation des coordinateurs du travail de terrain (les peniliks) du programme d'animation socio-culturelle, chargé d'organiser les groupes d'apprentissage générateurs de revenus[3], fournit un exemple de programme de formation conjuguant une éducation initiale et une formation en cours d'emploi périodique.

Cette formation est transmise selon un plan (décentralisé) établi sur le terrain, au niveau du district. Elle a pour objectif de préparer les peniliks à la création des groupes d'apprentissage générateurs de revenus et à leur soutien. Ce modèle a été conçu comme un programme de formation de six mois, comprenant une formation initiale interne, des réunions mensuelles avec le personnel de formation et des petites réunions de pairs pour résoudre les problèmes communs. On a mis au point des matériels de formation organisés en modules d'apprentissage qui incluent une définition des objectifs d'apprentissage, les horaires et

les matériels nécessaires, une description des activités d'apprentissage et des directives pour le facilitateur ou le formateur. En outre, il y a des modules d'auto-apprentissage destinés aux peniliks qui sont focalisés sur des domaines problématiques communs: la gestion, la comptabilité, la vente, les sociétés de crédit et les coopératives. La mise en oeuvre de ce modèle est résumée ci-après.

Du fait que ce programme complet de six mois destiné aux peniliks requiert des formateurs compétents et expérimentés, il comprend également un guide pour les responsables de la formation. Ce guide est conçu pour être utilisé par le personnel de province qui doit former les personnels de district à la formation des peniliks. Ainsi, ce modèle comprend trois séries de matériels:

LE MODELE DE FORMATION BOJO NEGORO (INDONESIE)

Préévaluation:	Avant la formation initiale, les peniliks remplissent le formulaire de demande de renseignements sur les groupes générateurs de revenus en puissance dans leur zone.
Formation initiale:	Les peniliks reçoivent cinq jours de formation interne dispensée par le personnel de district du PENMAS sur la formation de groupes.
Deux semaines après:	Les peniliks se réunissent en petits groupes pour résoudre des problèmes communs.
1er mois de formation:	Résolution de problèmes et planification; formation focalisée sur la gestion. Module d'auto-apprentissage sur la gestion pour la mise en oeuvre sur le terrain.
Deux semaines après:	Les peniliks se réunissent en petits groupes pour résoudre leurs problèmes communs.
2e mois de formation:	Résolution de problèmes et planification; formation focalisée sur la comptabilité et la budgétisation. Module d'auto-apprentissage sur la comptabilité et la budgétisation pour la mise en oeuvre sur le terrain.
Deux semaines après:	Les peniliks se réunissent en petits groupes pour résoudre leurs problèmes communs.

3e mois de formation:	Résolution de problèmes et planification; formation focalisée sur la vente. Module d'auto-apprentissage sur la vente pour mise en oeuvre sur le terrain.
Deux semaines après:	Les peniliks se réunissent en petits groupes pour résoudre leurs problèmes communs.
4e mois de formation:	Résolution de problèmes et planification; formation focalisée sur les sociétés de crédit et les coopératives. Modules d'auto-apprentissage sur les possibilités de création de sociétés de crédit et de coopératives.
Deux semaines après:	Les peniliks se réunissent en petits groupes pour résoudre leurs problèmes communs.
5e mois de formation:	Résolution de problèmes et planification; formation focalisée sur l'évaluation des progrès effectués. Modules d'auto-apprentissage sur l'évaluation de l'un de leurs groupes générateurs de revenus.
Deux semaines après:	Les peniliks se réunissent en petits groupes pour résoudre leurs problèmes communs.
6e mois de formation:	Résolution de problèmes et planification; formation focalisée sur l'évaluation du programme portant sur les six mois, et recommandations pour l'avenir.

10.3 La formation spéciale du personnel du niveau intermédiaire

Des décisions en matière de planification doivent être également prises en ce qui concerne la formation du personnel du niveau intermédiaire. Les fonctionnaires travaillant aux niveaux de l'Etat ou du district ont aussi besoin de cours de perfectionnement pour approfondir leur connaissance des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes, pour discuter des nouvelles approches, pour échanger les innovations dans la pratique de terrain ainsi que pour analyser les nouveaux événements nationaux et internationaux en vue de rénover leur compétence professionnelle.

Des *réunions régulières* tenues aux niveaux national ou régional peuvent être l'occasion de proposer des programmes de perfectionnement. En outre, des programmes de formation spéciale peuvent être organisés pour aider ces personnels à se spécialiser dans certains domaines, tels que l'élaboration du curriculum, la préparation de matériels, l'utilisation des mass-média, l'éducation en matière de population, le contrôle de suivi et l'évaluation, etc.

Il convient de prévoir des programmes d'études spécifiques pour chaque type d'activité de formation au fur et à mesure que les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes évoluent et que de nouveaux besoins de formation se font jour.

La formation du personnel-clé des niveaux national et intermédiaire a attiré l'attention des organisations internationales, qui ont pris des arrangements spéciaux pour aider les pays en développement dans leur lutte contre l'analphabétisme et pour offrir une éducation de base aux adultes.

A ce propos, le *Séminaire opérationnel de terrain* (SOT) mérite d'être mentionné. Le SOT propose une formation intensive dans des conditions de travail réel pour une période pouvant varier de 10 jours à 4 semaines. Il a été conçu par l'Unesco pour transmettre les concepts de base de l'alphabétisation fonctionnelle aux spécialistes, aux fonctionnaires et aux enseignants impliqués dans les programmes d'alphabétisation, afin qu'ils puissent "parler le même langage" après avoir pris part à une expérience commune. Il met en relief les activités réalisées dans le domaine par les stagiaires qui font face à des situations de vie réelle. Ainsi, ils prennent part activement à leur propre apprentissage et acquièrent des connaissances et des compétences relatives à l'application des méthodes et des stratégies qu'ils étudient. Le SOT a été largement appliqué dans la formation à des domaines spécialisés (comme la planification de programmes d'alphabétisation, la préparation de matériels d'alphabétisation, l'évaluation, le travail de postalphabétisation, etc.). De nombreux pays ont organisé la formation de leur personnel du niveau intermédiaire en se fondant sur les compétences recueillies au niveau international avec l'aide de l'Unesco. On donne l'exemple d'un atelier de ce genre à page suivante.

SEMINAIRE OPERATIONNEL DE TERRAIN

C'est en se fondant sur les principes du Séminaire opérationnel que les experts de l'Unesco ont organisé, en 1981, en Ethiopie, un atelier de deux semaines à l'intention du personnel administratif du niveau intermédiaire.[5] Cet atelier était focalisé sur les fonctions de planification et de direction de ces fonctionnaires. On a eu largement recours au travail en groupe, et l'accent majeur a été mis sur l'utilisation d'études de cas préparées par les participants. Ces études ont fourni la base des réflexions sur les expériences recueillies dans les différents pays participant à l'atelier. Le programme comprenait aussi l'intervention de personnes ressources.

On a suivi les étapes énumérées ci-après pour préparer cet atelier:

1) Définition des objectifs
2) Sélection de la méthodologie appropriée
3) Description de la méthodologie et de sa progression
4) Planification des arrangements organisationnels correspondant à l'approche méthodologique
5) Sélection des participants
6) Sélection et participation des personnes ressources

Ce programme suit la progression suivante:

1) Formation des groupes
   - présentation personnelle
   - élection des chargés de fonction
   - élection du comité directeur
   - formation provisoire des groupes de travail
2) Répartition des tâches
3) Présentation par une personne ressource: développement et alphabétisation
4) Présentation des expériences nationales: travail en groupe
5) Présentation des rapports de groupe et identification des problèmes de la formation
6) Visite de terrain (d'observation) - un jour
7) Compte rendu de la visite de terrain
8) Présentation par les experts (évaluation, contrôle de suivi, recherche)
9) Présentation par les experts (financement des coûts)
10) Présentation par les experts (formations des instructeurs)
11) Identification des projets par les participants
12) Travail en groupe sur les projets
13) Discussion en guise de conclusion sur les études de cas
14) Evaluation de l'atelier

La seconde variante pratiquée est le *Séminaire de terrain opérationnel et mobile*. Il se fonde sur l'hypothèse que les personnels du niveau intermédiaire et national ont normalement une bonne formation et une grande expérience. Ces personnels peuvent apprendre beaucoup de choses en se rendant dans un autre pays en tant que membres d'une équipe internationale constituée des participants de deux ou trois pays. Ils examinent les programmes choisis du pays d'accueil et acquièrent une expérience précieuse en agissant en interaction les uns avec les autres et avec les personnes travaillant dans ces programmes. Très souvent, à la fin de leur visite, qui dure deux ou trois semaines, les participants préparent un plan d'action de suivi pour leur pays respectif. Ils sont supposés appliquer dans leur propre situation les techniques novatrices observées.

En Amérique latine, le Réseau de formation pour la formation et le soutien spécial à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes (REDALF) a promu ce type de formation basée sur l'échange pour des périodes de deux à trois semaines. Le Brésil, la Colombie, Cuba, le Mexique et le Nicaragua ont reçu des groupes de personnel-clé, travaillant dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes, provenant de plusieurs pays en vue d'échanger leurs expériences. La Fondation allemande pour le développement international (DSE) a organisé une formation du même genre avec plusieurs pays, en prenant bien en compte les besoins et exigences des participants. La durée de cette activité va de un à deux mois.

Ce type de programme de formation en situation est également employé au sein même des pays pour former le personnel du niveau intermédiaire, par exemple, en Inde, par la Direction de l'Education des Adultes, en collaboration avec les Départements d'Etat de l'Education des Adultes et des Centres de Ressources d'Etat. La durée de la formation en situation est d'environ 10 jours, période après laquelle les participants sont tenus de rédiger un rapport sur leur apprentissage qu'ils devront appliquer à leur propre situation.

Références

1. Bureau régional principal de l'Unesco en Asie et dans le Pacifique. *Manual on Cost-effectiveness of training modalities in population education.* Bangkok: PROAP, 1988.

2. Voir Référence 1.

3. Centre pour l'Education internationale. Indonesia: *Implementation of a Large Scale Nonformal Education Project.* Worcester, Mass.: Commonwealth Press, 1982, pp. 62-63.

4. Hamadache, A. and Martin, D. *Theory and Practice of literacy work: policies, strategies and examples.* Paris: Unesco: Ottawa, Ont.: Canadian Organization for Development through Education, 1986.

5. Bordia, A. and Carron, G. *Training of Local Level Administrative Personnel in National Literacy Programmes.* Paris:IIPE/UNESCO, 1981.

CHAPITRE 11

LES FORMATEURS ET LA MISE EN OEUVRE DES PROGRAMMES DE FORMATION

11.1 Fonctions et responsabilités des formateurs

La fonction des formateurs est fondamentale pour la mise en oeuvre du programme d'études de la formation. Les formateurs des enseignants de l'éducation des adultes ont un rôle-clé à remplir, parce qu'ils représentent les attitudes et les valeurs promues par les programmes d'éducation des adultes. Ils doivent, par ailleurs, posséder les connaissances nécessaires, les compétences pédagogiques et les capacités de direction pour organiser et réaliser le processus de formation.

Les formateurs des éducateurs d'adultes ne sont pas des personnes dont la fonction consiste à dire aux stagiaires ce qu'ils ont à faire, quand et comment ils doivent procéder. Ils partagent les tâches de ces derniers, décident avec eux quand les réaliser, ils leur montrent comment s'y prendre et attendent d'eux des opinions reflétant la manière selon laquelle, d'après eux, on devrait procéder et réaliser ces tâches. Les formateurs apprennent avec les stagiaires et mettent à profit les expériences de ces derniers. Alors qu'ils sont eux-mêmes responsables, ils doivent aider leurs stagiaires à devenir des responsables. En tant que facilitateurs d'apprentissage, ils devraient être ouverts à leurs suggestions et devraient créer un climat de confiance et de respect mutuel, une atmosphère libre dans laquelle les stagiaires ont envie d'apprendre, d'échanger des expériences, d'exprimer leurs opinions et suggestions, d'évaluer et d'être évalués.

Les formateurs doivent se préparer personnellement s'ils veulent assumer leurs rôles appropriés avant, pendant et après l'activité de formation. Avant la formation, il leur appartient de concevoir et d'organiser cette activité. Durant la formation, ils doivent agir en tant que facilitateurs en guidant le processus d'apprentissage, en tant que conseillers en soutenant les stagiaires individuellement et en les aidant à évaluer leurs potentialités et leurs compétences personnelles, en tant

qu'évaluateurs du processus de formation et en tant qu'administrateurs en gérant tous les aspects relatifs au programme. Les rôles qui leur incombent après la formation consistent à rédiger des rapports et à coordonner l'action de suivi et l'évaluation.

Les responsabilités majeures des formateurs, et les compétences requises pour assumer celles-ci, sont présentées au Tableau 9, extrait d'un programme de formation pour formateurs en Inde.

En plus de leur formation théorique et de leur expérience, les formateurs devraient se rendre compte du programme sur le terrain, pour l'analyser dans son contexte. Cette visite, à incorporer dans la planification du programme de formation, paraît nécessaire pour comprendre la situation dans laquelle les stagiaires seront amenés à travailler.

En outre, les formateurs devraient discuter entre eux des objectifs et du contenu, des diverses stratégies, méthodes et techniques qu'ils emploieront. Ils devraient, par ailleurs, convenir des responsabilités que chacun devra assumer, attendu qu'une compréhension mutuelle entre les membres de l'équipe de formation est essentielle.

Les formateurs chargés du programme de formation sont eux-mêmes des personnes ressources, guidant les stagiaires au cours de leur formation. Cependant, étant donné que la véritable nature de l'éducation des adultes est multisectorielle, les personnes ressources des agences de développement opérant dans les domaines de la santé, de l'agriculture, du travail, etc. peuvent être nécessaires pour le programme de formation. Les organisateurs devraient prendre contact avec elles d'avance et les informer, afin qu'elles puissent se familiariser avec le programme de formation. Ils devraient expliquer aux stagiaires le rôle particulier des organisations impliquées et les types de contribution qu'on attend des personnes ressources. La participation de ces dernières devraient permettre aux maîtres de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes de montrer les liens qui existent entre leurs fonctions spécifiques et les autres tâches relatives au développement.

RESPONSABILITES	CONNAISSANCES	COMPREHENSION	COMPETENCES
1. Identification des besoins des stagiaires	Le milieu des stagiaires et leur travail, les méthodes d'évaluation des besoins, la méthodologie de la formation participative	Les besoins d'apprentissage le potentiel et les limites de la formation, le système social	recherche, analyse, étude, synthèse
2. Conception du programme de formation	Le cadre de la définition des objectifs de la formation et de la progression du contenu, matériels didactiques, ressources	Réceptivité à un groupe d'apprenants, liens et progression du contenu	Conception, utilisation de méthodes d'évaluation des besoins, flexibilité dans la planification, le langage et la préparation des matériels
3. Formation des formateurs	Le contenu, les ressources pour le développement	Connaître ses atouts et ses lacunes en tant que personne et formateur, conseils pour l'apprentissage	Auto-apprentissage, croissance avoir confiance en soi
4. Administration	Locaux nécessaires et disponibles pour la formation	Les exigences des apprennants et le milieu d'apprentissage	Administrative/de gestion prévision
5. Rôle du formateur (durant la formation)	Les principes de l'apprentissage des adultes, les contenus de la formation	La dynamique de groupe, les relations enseignant-enseigné et les différences	Le formateur comme modèle à suivre, compétence interpersonnelle, communication, écoute, participation/ motivation des apprenants, inspiration/direction, stimulation, réceptivité à l'apprentissage, rédiger des résumés, aptitude au groupe, utilisation des méthodes, souplesse
6. Organisation (durant la formation)	Ressources et équipements locaux disponibles	Les anxiétés et soucis des apprenants	Sens de l'organisation (emploi du du temps, tact, perspicacité)
7. Contrôle de suivi et évaluation	Méthodes de contrôle de suivi et d'évaluation	Problèmes nécessitant un contrôle de suivi individuel et/ou de groupe	Collecte et analyse des informations, prise de notes, utilisation des différentes méthodes
8. Suivi	Cadre et méthodes du suivi	Possibilités de suivi, l'apprentissage par la pratique, soutien nécessaire aux individus et groupes	Analyse, flexibilité dans l'utilisation des méthodes, rédaction de rapports

Source: Society for Participatory Research in Asia. *Training of Trainers. A Manual for Participatory Training Methodology in Development.* New Delhi Society for Participatory Research in Asia, 1987, p. 11.

11.2 La formation des formateurs

Ce n'est que depuis peu que la plupart des pays en développement ont des institutions (universités, écoles normales, instituts spécialisés) offrant une formation en matière d'éducation des adultes. C'est pour cette raison que les programmes d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation continue ont mis au point des programmes de formation sur le tas pour le personnel impliqué aux différents niveaux, et l'une des fonctions du personnel des niveaux national et intermédiaire est de former les éducateurs d'adultes. Ceux-ci ont dû avoir recours à l'auto-formation pour être à même d'entreprendre leurs tâches de formateurs. Certains personnels-clés travaillant aux niveaux national et intermédiaire ont eu l'occasion de suivre des programmes universitaires sanctionnés par un diplôme, et beaucoup ont reçu une formation proposée par des organisations internationales et régionales intéressées par les programmes de développement dans le Tiers Monde, telles que l'Unesco, la FAO, l'OMS, le CREFAL, l'ASFEC, etc. Les séminaires opérationnels de terrain ont été largement employés pour la formation des formateurs.

En raison de l'importance accordée au développement dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes, la formation des formateurs doit être complète et détaillée en ce qui concerne tous les aspects du (des) programme(s) réalisé(s), elle doit prendre en considération la diversité des conditions locales et l'hétérogénéité de la population desservie et doit façonner les processus de formation que les stagiaires devront à leur tour conduire.

Les formateurs de formateurs devraient donc être des fonctionnaires ayant acquis une grande expérience dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, ils devraient souhaiter échanger leurs connaissances et compétences et devraient être à même de conduire la formation, afin que les futurs formateurs sentent qu'elle est appropriée aux principes directeurs de la formation des éducateurs d'adultes ainsi que de l'éducation des adultes.

Etant donné l'insuffisance de personnels qualifiés pouvant être chargés de la formation dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes, la recherche d'un effet multiplicateur constitue la caractéristique de presque tous les programmes de formation. Cela

implique que la formation offerte aux fonctionnaires du niveau national et intermédiaire (et même aux coordinateurs de programme travaillant au niveau de base) devrait permettre à ces derniers d'échanger leurs expériences et de former, à leur tour, ceux opérant à un niveau plus bas, jusqu'à ce que soient atteintes les personnes travaillant directement avec le public-cible des programmes. Le Schéma 10 page 173 montre cette relation.

La formation des formateurs visant à atteindre un effet multiplicateur peut réussir à résoudre les difficultés immédiates de formation des programmes d'éducation des adultes qui sont causées par le manque de personnes ressources et par un changement de personnel trop fréquent. Cependant, la qualité de la chaîne de formation peut aisément se détériorer à n'importe quel niveau du processus, et, souvent, le produit final de cette "chaîne de montage" ne sera pas conforme aux résultats attendus.[1]

Pour remédier partiellement à cette situation, il a été jugé approprié d'avoir recours à des matériels imprimés ainsi qu'à des cassettes audio et vidéo convenablement testées et validées. Cette solution garantit une plus grande fiabilité dans la mise en oeuvre du programme d'études.

D'un autre côté, la participation des stagiaires à tous les niveaux de la prise de décision relative aux objectifs du programme d'études, aux contenus et aux méthodes peut être un autre moyen de mettre au point des programmes d'études plus pertinents et plus intéressants, garantissant l'adéquation de la formation aux besoins et aux attentes des participants ainsi qu'aux intérêts des institutions. Cette procédure requiert, cependant, une préparation plus générale, plus large et plus flexible de la formation par les formateurs, étant donné que les possibilités réelles n'apparaîtront que dans un programme conçu pour un groupe particulier de stagiaires.

Cela peut mener à la nécessité de proposer un contenu commun dans le programme d'études de la formation destiné à chaque niveau, et des disciplines à option à choisir dans des situations spécifiques.

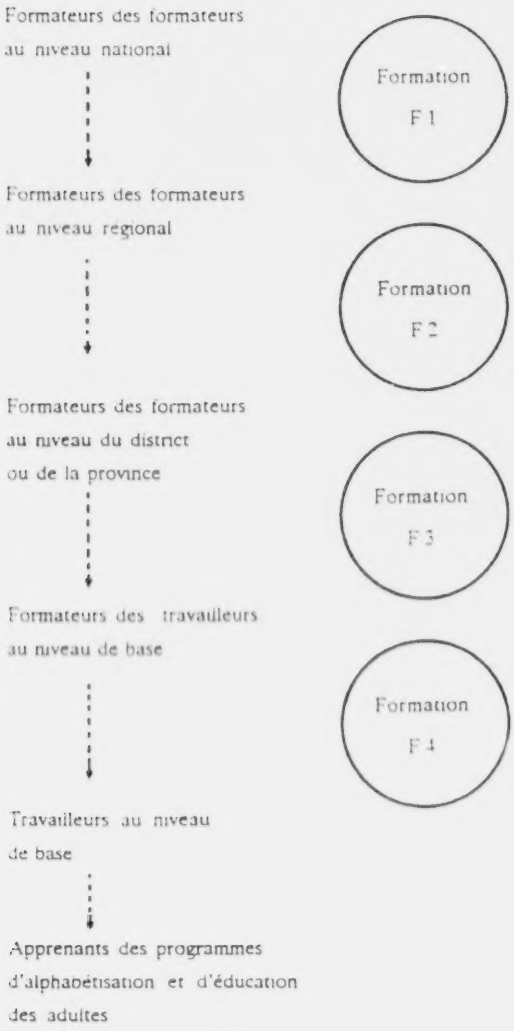


Schéma 10: *La chaîne de formation-apprentissage dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes.*

Source: Extrait de Bhola, H.S., *Designing and evaluating development training programmes.* Bonn: DSE, 1980, p. 25.

Le Modèle de Formation basée sur l'Action (MFA) mis au point sous l'égide de la Fondation allemande pour le développement international (DSE), et dont un résumé des principales caractéristiques est donné aux pages 175-176, est un exemple de planification et de mise en oeuvre participatives de la formation axée sur l'action, qui a été utilisé dans la formation des formateurs pour produire un effet multiplicateur.

Des personnels du niveau national et intermédiaire, conscients de leur responsabilité de la formation des alphabétiseurs et des éducateurs d'adultes du niveau de base, ont organisé eux-mêmes des programmes de formation pour l'acquisition des connaissances nécessaires et des compétences pédagogiques requises. Par exemple, en Colombie, où l'orientation nationale des éducateurs d'adultes met l'accent sur la participation et l'auto-gestion aux niveaux local et régional, deux équipes régionales de formation du Programme d'alphabétisation et d'éducation des adultes ont rapporté[2,3] comment elles ont mis au point, seules, des programmes de formation auto-dirigés en se fondant sur l'analyse de leurs besoins de formation. Ces personnes sont devenues les agents et les actrices de leur propre formation. Elles ont conclu des contrats avec les ONG, les universités et d'autres institutions de formation spécialisée afin de mettre au point des activités de formation (des ateliers essentiellement) dans des matières spécifiques, telles que l'éducation populaire, le travail de développement au niveau de la communauté, la culture populaire, la recherche-action participative, la conservation des aliments, etc. Elles ont également organisé des sessions d'auto-formation fondées sur le matériel imprimé publié par les différentes organisations et institutions. Dans le cas de Bogotá, elles ont aussi négocié avec le Département de l'Education chargé de l'administration de la formation des enseignants au niveau régional, afin que des crédits soient débloqués pour permettre la participation à ces activités de formation auto-dirigées.

LE MODELE DE FORMATION BASEE SUR L'ACTION (MFA)

Le MFA repose sur une assistance internationale et des engagements à long terme pris par tous les bailleurs de fonds, conduisant au transfert des responsabilités aux professionnels nationaux en vue de l'institutionnalisation de la formation. Conçu au départ pour la formation en cours d'exercice des évaluateurs et des formateurs en évaluation des programmes de développement, ce modèle a été également utilisé dans d'autres domaines, tels que la conception des matériels d'enseignement à distance, la rédaction de livres de suivi pour néo-alphabètes et le soutien des programmes d'alphabétisation par la radio.

Dans sa structure actuelle,[4] le MFA revêt la forme d'un cycle de formation d'une année comprenant trois ateliers ou bien deux ateliers et un panel d'experts. Les ateliers ont habituellement une durée de deux semaines. Ce cycle inclut également deux périodes de travail à la maison pendant lesquelles est mise en pratique l'action planifiée au cours de l'atelier.

Les cycles annuels de formation se chevauchent: le troisième atelier d'un cycle de formation constitue le premier du cycle suivant. Cet arrangement donne aux stagiaires sortants le sentiment qu'ils terminent leur cycle d'apprentissage et leur permet de préparer un nouveau plan d'action dans lequel ils travailleront seuls. Ils jouent également un rôle de facilitateurs, en échangeant leurs expériences avec leurs collègues débutants. Cela leur permet de conduire un processus de formation similaire.

Le MFA exige des formateurs une préparation efficace de l'atelier, qui requiert l'élaboration d'un manuel pour chaque atelier. Ce manuel permet aux participants de voir la relation entre le contenu possible de l'introduction complète et détaillée d'un thème et l'unité du contenu qu'ils ont choisie pour l'atelier. On donne ci-après quelques-unes des caractéristiques de ces ateliers.

- L'atelier est reconçu grâce à la planification basée sur la participation des stagiaires, formateurs locaux, organisateurs et représentants des bailleurs de fonds.

- Les ateliers s'efforcent de transformer l'ensemble des participants en une communauté cohérente d'apprenants engagés dans un mode d'apprentissage flexible. Se tenant en retraite, ces ateliers offrent une atmosphère appropriée pour l'échange d'attentes et d'expériences. Cette situation renforce le sens d'égalité et de mutualité entre tous les formateurs et stagiaires. Les objectifs et besoins, ainsi que la structure du programme d'études, sont affichés au mur dans le lieu de déroulement des ateliers afin que les participants puissent voir les progrès accomplis et les lacunes restant encore à combler.
- La formation est offerte sous la forme d'un apprentissage pratique (formuler une proposition d'action sur le thème de la formation) ayant lieu dans diverses structures d'apprentissage: sessions plénières, petits groupes, travail individuel et tutorat individualisé.
- Le contrôle du contenu et de la structure de la formation est assuré par les stagiaires grâce à un comité directeur servant de mécanisme de communication et d'évaluation formative.

Le MFA a été mis au point dans plusieurs pays africains. Au Kenya et au Botswana en particulier, les organisations nationales participantes ont pris l'entière responsabilité de l'évaluation de la formation ayant un effet multiplicateur. L'évaluation sommative du projet réalisé au Kenya (de 1979 à 1989) a mis en évidence les caractéristiques positives du modèle de formation: l'équilibre entre la théorie et la pratique, la séquence logique de la présentation d'une matière et la promotion du soutien mutuel entre les participants au programme.

Le taux élevé d'abandon, le processus d'enseignement trop lent et les difficultés éprouvées pour superviser le travail de terrain sont les carences majeures du MFA révélées par cette évaluation.[5]

Références

1. Ouane. A. Alphabétisation et formation des formateurs: l'expérience de l'Afrique francophone. *International Review of Education* 30 (3), 1984, pp. 329-350.

2. Secretaría de Educaciòn de Bogotá. Divisiòn de Educaciòn Comunitaria. Informe de Actividades 1989. Bogotá: Divisiòn de Educaciòn Comunitaria, 1989. Mimeo.

3. Secretaría de Educaciòn del Departamento del Meta. Divisiòn de Educaciòn de Adultos. Informe de Actividades 1989 y Programaciòn 1990. Villavicencio: Divisiòn de Educaciòn de Adultos, 1990.

4. Bhola, H.S. Evaluation of Literacy and Development Projects, Programmes and Campaigns. Bonn: DSE, 1989. Mimeo.

5. Mulusa, T. *Evaluation of Basic Education and Development Training Programme. Summative Evaluation of a Training Project 1979-1989.* Bonn: DSE, 1989.

CHAPITRE 12

ASPECTS ADMINISTRATIFS DES PROGRAMMES DE FORMATION

On organise généralement la formation des alphabétiseurs et des éducateurs d'adultes sur le tas, en l'intégrant dans les programmes d'alphabétisation et/ou d'éducation des adultes existants. Cependant, une certaine structure administrative doit étayer la mise en oeuvre d'un programme de formation. Un personnel administratif paraît nécessaire pour aider les formateurs à organiser la formation. Il conviendrait d'établir un système de communication comprenant tous les niveaux de la structure administrative.

Il n'existe habituellement pas de budget spécial pour la formation du personnel d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Il est généralement inclus dans le budget global alloué au programme d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Les formateurs doivent veiller à ce qu'un montant adéquat soit prévu pour la formation initiale et en cours d'exercice ainsi que pour le processus d'évaluation. Le budget doit être disponible en temps voulu pour chaque type d'activité. Ces décisions de planification sont importantes pour l'organisation et la mise en oeuvre de la formation.

12.1 Les aspects administratifs de la formation fondée sur l'enseignement direct

Il est essentiel de ne pas négliger les aspects administratifs lors de l'organisation des activités d'enseignement direct. Il est nécessaire de s'assurer que des facilités physiques appropriées sont à la disposition des stagiaires lorsqu'ils commencent leur formation. Il faut déterminer par avance les ressources, telles que l'espace, l'équipement, les différents types de supports pédagogiques et didactiques nécessaires, et les mettre à disposition en temps voulu.

Les organisateurs envoient habituellement une lettre d'invitation aux participants à la formation. Cette lettre devrait contenir:

- des informations générales sur le programme de formation et d'autres plus détaillées concernant les objectifs du programme, les contenus, la durée et l'emploi du temps
- l'approche méthodologique globale
- des informations générales sur le lieu de déroulement de l'activité proposée
- les aspects administratifs tels que les questions de voyage, les dispositions prises pour l'hébergement, le moment où doivent arriver les participants, la personne à qui ils doivent s'adresser
- la demande de toute information, d'un écrit exigé du stagiaire ou de documents nécessaires

Si les participants doivent lire certains documents avant de commencer leur formation, il convient de les leur faire parvenir d'avance.

Le matériel devant être distribué pendant la formation doit être prêt. Les formateurs doivent décider le moment et la manière de l'utiliser lorsqu'ils planifient le programme. Une définition générale du matériel à produire durant l'activité est donnée pendant le travail en groupe ou le stage pratique assigné. Il conviendrait de prendre des dispositions pour copier ces instructions et les distribuer.

Il paraît nécessaire d'organiser une petite exposition sur les documents, livres, revues, affiches et tableaux illustrant les thèmes de discussion, pour rehausser la motivation et la compréhension.

Si une visite sur le terrain est prévue dans le programme, elle doit être planifiée convenablement, en indiquant au centre visité les informations nécessaires au sujet de la nature du programme de formation, le nombre de participants, leurs caractéristiques, leur formation et le temps alloué à cette visite. Il paraît nécessaire de convenir avec les personnes responsables de l'heure d'arrivée et de départ ainsi que de ce qui doit être observé et discuté au cours de cette visite. Il faut prévoir les moyens de transport nécessaires.

Clerck donne quelques indications pratiques sur l'organisation des aspects administratifs d'un séminaire opérationnel de formation destiné aux travailleurs d'alphabétisation:[1]

1 *Le comité chargé de l'organisation*

- Ce comité devrait être chargé de la préparation détaillée des aspects techniques et matériels du séminaire. Toutes les organisations participant au séminaire doivent y être représentées.

2 *Lieu de déroulement du séminaire opérationnel*

- Les activités proposées dans le cadre du séminaire doivent avoir lieu dans la région où sera effectuée l'alphabétisation.
- Le travail de planification tient compte du besoin d'hébergement et d'installations. Il paraît avantageux d'utiliser des centres de formation ou des écoles normales durant les vacances.

3 *Endroits choisis pour les activités pratiques*

- Les villages sélectionnés pour les activités doivent être accessibles par voiture et ne doivent pas être situés à plus de huit ou dix kilomètres du centre de base.
- Les classes d'alphabétisation doivent fonctionner de manière que toute activité entamée durant le séminaire puisse se poursuivre après celui-ci.

4 *Hébergement*

- Il convient d'organiser l'hébergement et les repas sur place pour tous les participants.

5 *Locaux et mobilier*

- Une grande salle pour les sessions plénières et diverses salles pour chaque groupe de travail ainsi que pour le personnel de soutien (administration, secrétariat).
- Des équipements pour la présentation audiovisuelle et la reproduction de documents.
- Un nombre suffisant de chaises, tables, tableaux, tableaux de conférence, etc.

6 *Equipement et fournitures*

- Le matériel et les fournitures nécessaires au secrétariat, aux départements audiovisuels et de reproduction des documents doivent être disponibles.

7 *Transport*

- Il est nécessaire de prendre des dispositions concernant le transport (un minibus fait l'affaire).

8 *Le personnel administratif*

- Il convient de nommer le personnel requis pour l'administration, le secrétariat et le travail de reproduction des documents.

9 *Préparation d'une documentation technique*

- Deux types de documents devraient être fournis avant le séminaire pour faciliter le travail des participants:
  a) Le premier type de document se rapporte au plan de développement dans le cadre duquel doit être effectué le programme de formation en alphabétisation.
  b) Le second type de document fournit des informations sur les institutions éducatives existantes, (établissant ainsi des liens entre l'éducation des adultes et le travail d'alphabétisation) et est conçu pour le personnel du programme de développement.

12.2 Les aspects administratifs de la formation à distance

L'administration de la formation à distance pose des exigences de différents types. L'administration doit être suffisamment consciente de la nécessité d'une infrastructure de direction responsable de la mise en oeuvre du programme.[2] Elle doit être capable de produire et de distribuer le matériel imprimé, d'organiser des émissions télévisées ou radiodiffusées, de produire d'autres supports pédagogiques et de les distribuer. Si le service postal se révèle inefficace ou inadéquat, il conviendrait de mettre en place d'autres modalités de distribution du matériel pour s'assurer que les stagiaires le reçoivent en temps voulu.

Par ailleurs, un système de tutorat paraît nécessaire pour accroître l'efficacité de la formation. Celui-ci devrait être mis sur pied dès le début du programme.

Des réunions devraient être organisées périodiquement en tant que partie intégrante de la formation à distance. Elles requièrent une

préparation et une planification adéquates non seulement pour aider les stagiaires à surmonter leurs difficultés et à échanger leurs expériences, mais aussi pour systématiser et intégrer l'évaluation dans le processus de formation lui-même. L'évaluation des résultats obtenus par les stagiaires exige un système d'évaluation particulièrement bien au point dans la formation à distance, surtout si des diplômes sont délivrés aux stagiaires. Tout ceci peut ensuite impliquer le besoin d'offrir une formation spéciale supplémentaire au personnel impliqué.

12.3 Inscription et homologation

L'inscription et l'homologation dépendent entièrement de la manière dont est organisé et mis en oeuvre le programme de formation. Tous les fonctionnaires opérant aux niveaux intermédiaire et de base dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes recevront une formation, soit à l'occasion, soit de manière continue. Les activités de formation sont intégrées dans les différentes phases du programme d'alphabétisation et/ou d'éducation des adultes, ou bien elles constituent un processus continu, variant selon la politique de formation et les ressources disponibles. Toutefois, ces programmes ou bien ces activités sporadiques de formation n'exigent pas en général d'inscription préalable, et l'homologation, si elle existe, ne permet pas toujours d'obtenir une promotion professionnelle.

Les programmes de formation qui délivrent des certificats reposent habituellement sur un système d'évaluation des résultats obtenus. Ils établissent, par ailleurs, des conditions d'admission et/ou des mécanismes de sélection. Ceux-ci sont généralement mis en place par des instituts de formation des enseignants (universités, instituts, ONG) ou par les organisations gouvernementales qui mettent au point les programmes d'alphabétisation et/ou d'éducation des adultes en coopération avec ces institutions spécialisées. Le cours de formation des enseignants de l'éducation des adultes au Kenya[3], qui est présenté dans le chapitre suivant, illustre bien les aspects administratifs relatifs à l'inscription et à l'homologation dans un programme de formation à distance.

Références

1. Clerck, M. de. *The operational seminar: a pioneering method of training for development.* Paris: Unesco, 1976, pp. 55-56.

2. ROEAP/APEID. *Distance Learning Systems and Structures: Training Manual.* Vol. II. Bangkok: Unesco, 1987.

3. Ministère kenyan de la Culture et des Affaires sociales, et al. Adult Education Teacher Training Course. Rules and Regulations. 2nd draft. Nairobi: Kenya Institute of Education, 1987. Mimeo.

CHAPITRE 13

EXEMPLES DE PROGRAMMES DE FORMATION RELEVES DANS DES PAYS CHOISIS

Différentes approches ont été mises en oeuvre de par le monde dans des contextes spécifiques pour répondre aux besoins de formation du personnel travaillant dans le domaine de l'éducation des adultes. Bon nombre d'entre elles sont apparues pour résoudre les problèmes rencontrés et pour rehausser créativement les potentialités existantes, tout en tenant compte des contraintes imposées essentiellement par le manque de ressources, tant humaines que financières.

La formation du personnel du niveau intermédiaire a été renforcée par la création d'institutions de formation spécialisée au niveau national et par l'intérêt croissant des facultés de pédagogie des universités, en sus des efforts déployés par les organisations régionales existantes (comme le CREFAL et le CEAAL en Amérique latine, le CARCAE aux Caraïbes, l'ASFEC et l'ARLO dans les Etats arabes, l'AALAE en Afrique, et les réseaux de formation comme le REDALF et celui de l'APPEAL)[1] et les agences internationales promouvant la formation des cadres des projets de développement dans les pays du Tiers Monde. Les possibilités d'une auto-formation plus adéquate de ces personnels ont été accrues grâce à une large diffusion des publications parues dans le domaine de l'éducation des adultes.

Si le nombre des personnels impliqués au niveau intermédiaire et la qualité de leur formation peuvent être considérés en général comme adéquats dans les circonstances actuelles, les pays doivent dans l'ensemble accorder une plus grande attention à la formation des travailleurs d'alphabétisation et d'éducation des adultes opérant au niveau de base. Il conviendrait de faire connaître davantage les expériences novatrices qui se sont révélées efficaces, et une plus grande créativité paraît nécessaire dans l'organisation et la mise en oeuvre des programmes de formation.

Ce chapitre présente un choix d'expériences illustrant la manière dont différents pays ont organisé la formation de leur personnel du

niveau de base et des autres fonctionnaires. Lorsqu'on évalue ces expériences d'une manière générale et leur possibilité d'adaptation à un contexte différent, il ne faut pas perdre de vue qu'elles ont été mises au point pour résoudre des problèmes spécifiques.

Le Kenya a fait appel à l'enseignement à distance pour former les 3000 enseignants travaillant dans le programme d'éducation de base des adultes. Cette expérience constitue un exemple de formation en cours d'exercice bien organisée, utilisant les moyens d'enseignement à distance et étayée par des sessions d'enseignement direct, ce qui implique une coordination interinstitutionnelle.

Le problème de l'absence de personnel dans les zones rurales a été résolu au Mali, au Népal ainsi qu'en Thaïlande. Les membres des localités ont été impliqués, ainsi que les néo-alphabètes dans les deux premiers pays. Les projets spéciaux ayant été expérimentés dans chaque pays ont révélé la capacité des personnes à enseigner les connaissances de base à leurs voisins.

L'exemple de l'Indonésie présente le plan global du curriculum de la formation des inspecteurs de l'action communautaire. Il doit les aider à mettre au point des activités de formation et à remplir leurs tâches quotidiennes dans les villages. Un guide, préparé au niveau central pour assurer la cohérence et la qualité de la formation, contient des indications sur la manière dont les formateurs doivent procéder.

Le Programme national d'éducation des adultes (PNEA), mis en oeuvre en Inde, utilise un programme d'études plus flexible. On présente ici l'exemple de la formation basée sur la participation des instructeurs dans l'Etat de Bihar. Il comprend le rôle que doit jouer une unité de ressources de district dans l'organisation, la réalisation et le contrôle de suivi de la formation.

Lorsqu'un nouveau modèle d'enseignement primaire destiné aux adultes a été adopté pour l'ensemble du pays, le plan de formation mis au point par l'INEA (Institut National de l'Education des Adultes) au Mexique a pris en considération la nécessité de former tous les personnels impliqués dans l'éducation de base des adultes. Les lignes directrices et le matériel de formation ont été préparés au niveau national, tandis qu'une mise en oeuvre décentralisée a assigné les tâches de planification, d'exécution et d'évaluation aux niveaux des régions et des municipalités.

En Equateur, la formation offerte à tous les niveaux dans le cadre d'une campagne d'alphabétisation nationale à court terme reposait sur l'utilisation d'une gamme de matériels de formation préparés au niveau central afin d'assurer l'homogénéité et la qualité appropriée de la formation. L'enseignement à distance a été associé à des sessions face-à-face et à l'organisation d'ateliers de formation devant produire un effet multiplicateur. Cette expérience constitue l'exemple d'une activité de formation bien organisée au sein d'une campagne appelant essentiellement à une participation volontaire des étudiants et des enseignants du système d'éducation formelle.

La Colombie nous fournit l'exemple de la contribution de l'Université à la préparation, plutôt qu'à la formation, des éducateurs populaires travaillant au niveau de base dans les différents domaines du développement. On a fait appel pour ce faire à un programme d'enseignement à distance.

13.1 KENYA: Programme d'enseignement à distance pour la formation en cours d'exercice des éducateurs d'adultes[2]

Le Kenya a mis au point un programme d'enseignement à distance pour la formation en cours d'exercice des enseignants chargés de l'éducation de base des adultes. Il est réalisé conjointement par le Ministère de l'Education, des Sciences et de la Technologie, le Ministère de la Culture et des Affaires sociales, le Collège d'enseignement à distance et d'éducation des adultes et l'Institut kenyan de Pédagogie.

Groupe cible et durée

Ce programme comprend trois niveaux: formateur d'éducation des adultes I, II et III. Outre le minimum de conditions fixées par le règlement et la réglementation des cours, un candidat doit, pour être admis, posséder un des certificats kenyans de pédagogie ou leur équivalent; il doit enseigner aux adultes durant la période de formation et être recommandé par le directeur du Département de l'Education des Adultes. La durée du cours prescrit est de trois ans, et aucun candidat ne peut se présenter à l'examen avant d'avoir terminer ces trois années d'études.

Mode de mise en oeuvre du programme d'études

La formation se fait par correspondance, elle est soutenue par des sessions d'enseignement direct et des leçons radiodiffusées. L'ensemble du contenu est présenté en une série d'unités d'étude réparties en sujets sur les trois ans d'auto-apprentissage par correspondance. Les réunions apportent uniquement un soutien et permettent aux apprenants et tuteurs de se rencontrer pour discuter des différents sujets traités. Généralement, les leçons radiodiffusées portent sur des domaines choisis et viennent étayer l'ensemble du système de mise en oeuvre.

Le contenu

Le contenu du programme d'études porte sur huit matières divisées en unités réparties sur le cours d'une durée de trois ans. Les Tableaux 10, 11 et 12 (pages 190-195) présentent les domaines traités chaque année dans chaque unité d'étude, durant les réunions et au cours des leçons radiodiffusées. Le Tableau 13, page 196, montre le nombre d'unités à enseigner dans chaque matière durant chacune des trois années du programme.

Evaluation

Le contrôle continu représente 30% de la note finale obtenue dans chaque matière. Trois tests écrits sont administrés dans chacune des huit matières offertes dans ce programme.

Durant le cours, chaque stagiaire est évalué au cours de trois sessions d'enseignement pratiques au moins. Cette évaluation est effectuée par le Département de l'Education des Adultes et par le Collège de l'Enseignement à Distance et de l'Education des Adultes.

Par ailleurs, une évaluation finale en situation d'enseignement est réalisée par les examinateurs nommés conjointement par le Département de l'Education des Adultes et par le Ministère de l'Education, des Sciences et de la Technologie.

On n'effectue aucune évaluation à des fins de certification durant les sessions d'enseignement direct et les cours radiodiffusés.

C'est le Conseil national kenyan des Examens qui fait passer l'examen final à l'issue de ces trois années d'étude. Les stagiaires sont examinés sur les huit matières. Cet examen écrit représente 70% de la note finale.

Homologation

Pour obtenir le Certificat d'aptitude pédagogique à l'éducation des adultes, un candidat doit:

- remplir les conditions d'admission au cours
- se trouver dans une classe d'éducation des adultes continue pendant les trois ans de formation
- réussir les épreuves pratiques d'enseignement
- réussir au moins dans six matières
- atteindre un niveau général satisfaisant défini à partir du résultat global obtenu par le candidat dans les six meilleures matières.

Les candidats n'ayant pas réussi à remplir les conditions définies pour obtenir le Certificat sont autorisés soit à répéter l'examen dans la matière où ils ont échoué, soit à repasser l'épreuve pratique ou bien les deux. Les crédits sont accumulés jusqu'à ce que les conditions soient remplies pour recevoir le certificat.

Tableau 10. *Première année: thèmes traités dans chaque domaine dans les unités d'étude par correspondance, les sessions d'enseignement direct et les cours radiodiffusés*

MATIERE	UNITES D'ETUDE PAR CORRESPONDANCE
1. Initiation à l'éducation des adultes	1. Education des adultes et changement 2. Méthodes de mise en oeuvre de l'éducation des adultes
2. Histoire et développement de l'éducation des adultes au Kenya	1. Finalité de l'éducation des adultes
3. Psychologie de l'apprentissage des adultes	1. L'apprenant adulte
4. Relations humaines et compétences de communication	1. Introduction aux relations humaines 2. Considérations culturelles dans les relations humaines
5. Conception du curriculum	1. Signification et portée du curriculum 2. Signification et portée du curriculum de l'éducation des adultes 3. Les différents domaines du curriculum de l'éducation des adultes. Facteurs socio-économiques.
6. Méthodes de l'éducation des adultes	1. Introduction à ces méthodes
7. Kiswahili	1. Salutations et sens subjectif Classes de noms -- vue d'ensemble Verbes et temps (na, li, ta) et leurs Négations Synonymes et antonymes 2. Classe des noms (M-WA;M-MI;KI-VI) Verbes et temps (Me;hu;ka;ki) et leurs négations. Adjectifs et classes de noms déjà traitées. Mots identiques avec des significations différentes. Couleurs.
8. Evaluation effective des formateurs d'adultes	1. Finalité de l'évaluation. Les évaluateurs 2. Processus et méthodes d'évaluation

REUNIONS THEMES	COURS RADIODIFFUSES
1. Les différentes méthodes d'introduire changement et développement dans une collectivité 2. Méthodes d'enseignement à distance/d'apprentissage	1. L'éducation des adultes et la confiance en soi
1. Histoire de l'éducation des adultes au Kenya avant l'indépendance 2. Histoire de l'éducation des adultes au Kenya après l'indépendance	1. Finalité de l'éducation des adultes au Kenya
1. Caractéristiques psycho-motrices et intellectuelles de l'apprenant adulte 2. Caractéristiques émotionnelles et comportementales de l'apprenant adulte	1. Caractéristiques des apprenants adultes
1. Idéaux, vertus et morales 2. Activités humaines d'un maître d'éducation des adultes	1. Introduction aux relations humaines 2. Considérations culturelles dans les relations humaines
1. Signification et portée du curriculum de l'éducation des adultes	1. Signification et portée du curriculum de l'éducation des adultes
1. Méthodes de l'éducation des adultes (démonstrations)	1. Introduction aux méthodes de l'éducation des adultes
1. Débattre en kiswahili 2. Théâtre et jeux de rôle en kiswahili	1. Le rôle du kiswahili dans le développement national
1. Finalité de l'évaluation 2. Différentes méthodes d'évaluation et la manière de les appliquer	1. Finalité de l'évaluation

Tableau 11. *Deuxième année: thèmes traités dans chaque domaine dans les unités d'étude par correspondance, les sessions d'enseignement direct et les cours radiodiffusés*

MATIERE	UNITES D'ETUDE PAR CORRESPONDANCE
1. Initiation à l'éducation des adultes	1. Le rôle de l'éducation des adultes dans le développement national 2. Programmes d'éducation des adultes au Kenya
2. Histoire et développement de l'éducation des adultes au Kenya	1. Histoire de l'éducation des adultes au Kenya
3. Psychologie de l'apprentissage des adultes	1. Facteurs influençant l'apprentissage chez les adultes 2. Motivation
4. Relations humaines et compétences de communication	1. Travail en groupe 2. Organisation
5. Conception du curriculum	1. Ressources et recherche 2. Identification du groupe cible --évaluation des besoins 3. Formulation du plan du curriculum --élaboration du curriculum
6. Méthodes de l'éducation des adultes	1. Compétences pour l'étude
7. Kiswahili	1. Classes de noms (ji-ma;classes n et m) Adjectifs et classes de noms. Nombres dérivés. Pronoms et expressions idiomatiques. 2. Classes de noms (Pa et Ku). Adjectifs. Les dérivés (Pilca, Pikia, Pikika). Dire l'heure. Méthodologie de l'enseignement des noms et verbes. Métaphores et images. Adjectifs spéciaux.
8. Evaluation effective des formateurs d'adultes	1. L'objet de l'évaluation 2. Le moment de l'évaluation

REUNIONS THEMES	COURS RADIODIFFUSES
1. Concept et finalité de l'éducation des adultes et son rôle dans le développement national 2. Le rôle des organisations non gouvernementales dans les programmes d'éducation des adultes au Kenya	1. Animation communautaire
1. Buts naturels de l'éducation des adultes au Kenya 2. Mise au point de matériels d'enseignement/apprentissage	1. L'éducation des adultes au Kenya après l'indépendance
1. Processus d'apprentissage 2. Moyens de motiver les apprenants adultes	1. Facteurs influençant l'apprentissage chez les adultes
1. L'importance du travail en groupe 2. Structure organisationnelle et direction	1. Travail en groupe 2. Organisation
1. Importance de l'évaluation des besoins dans l'élaboration du curriculum 2. Elaboration du curriculum	1. Facteurs influençant l'élaboration du curriculum et le changement
1. De bonnes habitudes d'étude 2. Démonstration et examen d'un cours radiodiffusé	1. Provenance des informations pour l'évaluation
1. Difficultés rencontrées durant l'apprentissage du kiswahili et la manière de les surmonter. 2. Le rôle du kiswahili dans le développement national	1. Poésie et théâtre
1. L'objet de l'évaluation 2. Le moment de l'évaluation	

Tableau 12. *Troisième année: thèmes traités dans chaque domaine dans les unités d'étude par correspondance, les sessions d'enseignement direct et les cours radiodiffusés*

MATIERE	UNITES D'ETUDE PAR CORRESPONDANCE
1. Initiation à l'éducation des adultes	1. Programmes d'éducation des adultes de pays en développement choisis
2. Histoire et développement de l'éducation des adultes au Kenya	1. Politique d'éducation des adultes au Kenya 2. Philosophie de l'éducation des adultes
3. Psychologie de l'apprentissage des adultes	1. Frustrations et conflits
4. Relations humaines et compétences de communication	1. Diriger 2. Compétences de communication
5. Conception du curriculum	1. Mise en oeuvre du curriculum 2. Traduction du curriculum
6. Méthodes de l'éducation des adultes	1. Méthodes de l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul 2. Ressources d'apprentissage
7. Kiswahili	1. Dérivés (pikapika, pikisha, pikiana). Conjonctions, prépositions, adverbes. Temps -nge na gnali. Fasihi. Littérature et poésie
8. Evaluation effective des formateurs d'adultes	1. Modèles d'évaluation 2. Provenance des informations recueillies aux fins d'évaluation

REUNIONS THEMES	COURS RADIODIFFUSES
1. Programmes d'éducation des adultes au Kenya 2. Programmes d'éducation des adultes dans des pays en développement choisis	1. Programmes d'éducation des adultes dans les pays en développement
1. Politique d'éducation des adultes au Kenya et ses effets sur les activités courantes des stagiaires de l'éducation des adultes 2. Philosophie de l'éducation des adultes	1. Politique d'éducation des adultes au Kenya
1. Causes et types de frustrations et de conflits 2. Réactions à ces frustrations et conflits	1. Motivation
1. Bien administrer 2. Les obstacles à la communication	1. Administrer 2. Compétences de communication
1. Problèmes relatifs à la conception du curriculum et à sa mise en oeuvre 2. Problèmes relatifs à la traduction d'un curriculum d'éducation des adultes	1. Mise en oeuvre et traduction d'un curriculum
1. Problèmes relatifs à l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul à des apprenants adultes 2. Identification des ressources d'apprentissage pour apprenants adultes	
1. Méthodes et supports pertinents de l'enseignement du kiswahili 2. Exercices de révision du kiswahili	1. Vocabulaire, accent tonique et intonation
1. L'objet de l'évaluation	1 Modeles d'évaluation

Tableau 13. *Distribution, par thème, des unités du Programme d'enseignement à distance pour la formation des enseignants*

MATIERE	NOMBRE D'UNITES	NOMBRE D'UNITES DISPENSEES CHAQUE ANNEE		
		1e année	2e année	3e année
Initiation à l'éducation des adultes	5	2	2	1
Histoire et développement de l'éducation des adultes au Kenya	4	1	1	2
Psychologie de l'éducation des adultes	5	1	2	2
Relations humaines et compétences de communication	6	2	2	2
Elaboration du curriculum	8	3	3	2
Méthodes d'éducation des adultes	4	1	1	2
Kiswahili	5	2	2	1
Evaluation effective des formateurs d'adultes	4	2	1	1
TOTAL	41	14	14	13

13.2 MALI: Formation supérieure permettant aux néo-alphabètes de devenir des instructeurs au niveau de la communauté[3]

La Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée (DNAFLA) est le département public responsable de la conception et de la mise en oeuvre des programmes d'alphabétisation, de postalphabétisation et d'éducation de base continue au Mali. Elle est chargée de la formation du personnel et de la promotion de la recherche linguistique également.

La DNAFLA a mis au point un programme de formation supérieure pour permettre aux néo-alphabètes de devenir des instructeurs dans les activités de postalphabétisation menées au niveau de la communauté.

Ce programme a vu le jour en tant que solution de remplacement après l'échec essuyé par les méthodes classiques employées par les vulgarisateurs lorsque les objectifs du développement comprenaient l'initiation à l'organisation et à la promotion personnelles chez les paysans maliens. La nouvelle méthodologie a été conçue pour former les nouveaux alphabétisés à l'instruction au niveau de base dans les différents domaines de développement (agriculture, nouvelles technologies, santé, droits et devoirs, etc.). Il a paru nécessaire d'étudier en profondeur l'organisation socio-économique au niveau du village et d'utiliser les canaux de communication appropriés pour sensibiliser l'ensemble de la collectivité durant la phase expérimentale, qui a démarré dans quatre villages de deux régions situées au sud du Mali. Ces villages ont été sélectionnés d'après des critères bien définis:

- l'existence d'un groupe de néo-alphabètes
- la cohésion et le dynamisme du village
- l'existence d'un projet de développement
- l'accessibilité géographique

Une équipe multidisciplinaire (spécialistes de l'éducation, sociologues, linguistes et techniciens dans différents domaines) a été chargée de la formation durant la phase expérimentale. Ces personnes ont démontré l'adéquation des langues régionales pour la formation, elles

ont dressé un répertoire utile des savoirs traditionnels et établi des liens entre ces derniers, les savoirs moderne et scientifique.

Mise au point de la formation

Afin de déterminer les thèmes de la formation en accord avec la population cible de paysans, il est apparu évident que l'équipe de formation doit entreprendre certaines tâches avant la formation elle-même. Les formateurs doivent se rendre dans le village pour évaluer les besoins d'apprentissage des paysans, ce qui se fait au cours d'une réunion générale de la collectivité où les paysans sont invités à communiquer leurs besoins. C'est en tenant compte de ceux-ci que l'équipe de formation recherche tout le matériel et les personnes ressources nécessaires pour organiser le programme de formation.

Une fois les formateurs prêts, ils tiennent une réunion où les différents niveaux sociaux de la collectivité doivent être représentés afin d'assurer une participation maximale. On classe les problèmes à examiner par ordre de priorité et l'on sélectionne les thèmes de la formation. L'équipe demande ensuite aux membres de la communauté de dire tout ce qu'ils savent déjà au sujet des thèmes retenus. On fait souvent appel aux méthodes fondées sur la participation pour collecter leurs savoirs traditionnels.

Le jour suivant l'équipe de formation rencontre les nouveaux alphabétisés (les stagiaires) au centre d'alphabétisation pour discuter avec eux du savoir traditionnel et moderne relatif aux thèmes choisis. On leur donne toutes les explications qu'ils demandent sur le savoir moderne. On suppose qu'ils peuvent, comme les paysans, comprendre la terminologie dite sophistiquée, si celle-ci leur est bien expliquée. Cette formation mène à la création de termes techniques pour l'étude des thèmes spécifiques.

Les néo-alphabètes doivent ensuite être capables de transmettre leur nouveau savoir à la collectivité au cours d'une réunion générale qui a lieu une fois leur formation terminée. C'est au cours de cette réunion que l'équipe a l'occasion de vérifier s'ils maîtrisent bien les connaissances nouvellement acquises. Les néo-alphabètes se sont montrés capables de trouver les moyens et les mots exacts pour les expliquer de manière appropriée à la collectivité.

Après plusieurs sessions, l'équipe de formation est à même de produire des brochures sur les différents thèmes choisis (comme l'étude du sol, des plantes, des expériences agricoles, des maladies du bétail, de la nutrition, de la direction des coopératives, des soins des femmes enceintes, des maladies infantiles, etc.). Celles-ci sont envoyées aux villages et stockées dans la bibliothèque rurale pour que les villageois puissent les consulter.

En guise de suivi, les membres de l'équipe de formation ou les agents de projet se rendent dans les villages pour vérifier la mise en oeuvre des tâches assignées aux nouveaux instructeurs et aux groupes de membres de la collectivité.

Formation du personnel du niveau intermédiaire à la nouvelle méthodologie

La nouvelle méthodologie de formation au niveau de base a été jugée utile pour les formateurs du niveau intermédiaire d'autres projets de développement réalisés par des fonctionnaires des ODR (Opérations de Développement rural) et des ONG impliquées dans l'alphabétisation, l'animation et le travail de vulgarisation. Un programme de formation d'une semaine a été conçu pour eux par une équipe de la DNAFLA. En voici le contenu et l'allocation temporelle:

Contenu	Temps alloué
- Initiation à la linguistique: orthographe, signification de la lecture et de l'écriture dans la langue parlée dans la zone spécifique du pays	2 jours et demi
- Philosophie de la formation, objectifs, principes socio-pédagogiques, techniques et méthodes	2 jours
- Formation pratique au village	2 jours

Contenu	Temps alloué
- Rapport et discussion sur cette expérience	1 jour
- Evaluation de la formation	1 jour

Il est essentiel de sensibiliser le public-cible à l'importance des langues maternelles dans la formation du personnel du niveau intermédiaire. Ces personnes doivent être conscientes de l'efficacité des langues locales pour la communication.

Le contenu concernant les aspects théoriques de la méthodologie est crucial. Les formateurs doivent être convaincus que certains savoirs traditionnels peuvent être très utiles pour le programme.

Etant donné que les formateurs doivent recueillir de nombreuses informations pour pouvoir traiter le pourquoi et le comment des problèmes et pour employer de nouveaux canaux de communication, ils jugent que cela représente trop de travail. Cependant, de telles actions se sont révélées efficaces pour intégrer les nouveaux alphabétisés au niveau de base et pour répondre aux besoins d'apprentissage des paysans pour qui sont conçus les programmes de développement.

13.3 NEPAL: Formation des faciliteurs du Programme d'éducation non formelle intégrée pour le développement rural[4]

Le Programme d'éducation non formelle intégrée pour le développement rural réalisé au Népal par le Ministère de l'Education a été conçu pour un grand nombre d'adultes illettrés. Son objectif était de leur permettre de mieux gérer leur vie en leur donnant des informations et des connaissances dans des domaines tels que la santé, la nutrition, les techniques agricoles modernes, la planification familiale et l'alphabétisation fonctionnelle. Les facilitateurs du niveau de base ont joué un rôle-clé dans ce programme. Ils ont été recrutés localement parmi les adultes alphabètes ou néo-alphabètes. Il a fallu leur donner une formation appropriée pour qu'ils puissent entreprendre leur tâche. Dix formateurs assistés de quatre spécialistes ont formé 1 055 facilitateurs dans 25 districts pendant une période de six ans, en se servant d'une approche fondée sur la participation. Ceux-ci ont, à leur tour, transmis une éducation non formelle à plus de 27 000 adultes au cours de la même période.

Durée et but de la formation

Une formation initiale a été dispensée au cours d'ateliers d'une durée de dix jours (conçus au préalable et expérimentés sur le terrain). Cette formation a permis aux facilitateurs d'entreprendre les démarches suivantes dans leur travail:

- définir le milieu d'apprentissage
- servir de catalyseurs du processus d'apprentissage
- guider la discussion
- suivre les réactions des participants (évaluation)

Contenu et méthodes

Le processus d'apprentissage portait sur divers aspects allant de l'évaluation des besoins (on a utilisé des affiches et de grandes figures de flanelle), de la promotion des compétences de planification à l'utilisation créative des méthodes didactiques. L'accent a été mis sur la

création d'un environnement agréable différent de celui de l'école formelle. Des discussions ont été organisées sur les moyens de promouvoir la participation, les compétences de planification et la réflexion critique, ainsi que sur la manière de rehausser la motivation et de transmettre des connaissances techniques. Les facilitateurs ont appris à écouter les participants, à amorcer des discussions, à poser des questions et à donner une retombée positive grâce aux techniques du jeu de rôles. On leur a également montré comment prendre de simples notes.

Suivant l'approche fondée sur la participation, on a fait appel pour la formation à des méthodes et des techniques d'enseignement telles que jeux, exercices pratiques, démonstrations, travail en petit groupe et à l'utilisation d'un matériel de base (par ex. livres de lecture, affiches, bandes dessinées et cartes de lettres) pour rendre les classes vivantes et intéressantes et afin que s'y développe une atmosphère de respect mutuel et d'apprentissage.

Evaluation

Les aptitudes acquises par les stagiaires ont été évaluées durant les sessions de formation. Les inspecteurs, qui étaient les formateurs des facilitateurs, ont aussi procédé à l'évaluation de l'impact du programme sur le village. Les facilitateurs ont montré leur capacité à organiser et à exécuter le programme. Ils se sentaient de plus en plus sûrs pour résoudre les problèmes au fur et à mesure qu'ils observaient des changements chez les participants. L'atelier de formation initiale, couplé d'un soutien en cours d'exercice, a été considéré comme un facteur essentiel pour élever la qualité du programme de développement rural.

13.4 THAILANDE: Formation des villagoises à l'éducation des adultes[5]

C'est pour améliorer la productivité agricole et le niveau de vie des villageois dans une région déshéritée que le gouvernement thaïlandais a établi, à la fin des années 70, un centre rural de formation. On a lancé en collaboration avec une ONG américaine (le Fonds international pour l'éducation dans les pays d'outre-mer) un programme expérimental dont l'objectif consistait à accroître la participation des femmes au développement socio-économique. Les villageoises, qui avaient un faible niveau de scolarité, ont été formées à l'organisation de groupes de femmes, afin de rehausser la participation de leurs collectivités à un programme visant au changement et à l'amélioration des compétences génératrices de revenus.

Ce programme d'éducation non formelle a été conçu à partir d'un simple manuel d'activités d'apprentissage focalisées sur des thèmes jugés importants pour la vie des femmes (par ex. le travail, la famille, le budget). On a formé trois fonctionnaires à temps complet, qui à leur tour ont instruit 20 facilitatrices à temps partiel pour les groupes d'apprentissage de village engagés dans l'animation communautaire.

La formation dispensée s'est focalisée surtout sur l'acquisition d'attitudes et de compétences. L'approche sélectionnée reposait sur l'apprentissage par la pratique. Les trois principales formatrices ont été formées en trois jours pendant lesquels elles "ont parcouru" et répété les activités présentées dans le manuel. Elles ont lu à voix basse l'objectif, les démarches, les lignes directrices de la discussion pour chaque réunion et ont examiné les points obscurs. Ensuite, un membre du groupe a assuré le rôle de formatrice, présentant une version abrégée de la réunion. Cette activité leur a permis de travailler en utilisant les lignes directrices du manuel et les matériels d'apprentissage.

La formation initiale de 20 facilitatrices s'est étendue sur neuf jours. Les formatrices principales ont dirigé les activités (qu'elles devaient réaliser ensuite dans leurs villages) durant la première moitié du cours. Au cours de la seconde partie, des équipes de deux facilitatrices ont assuré une session. Il s'agissait là de la version comprimée d'un programme constitué de réunions hebdomadaires réparties sur une période de six mois, qui laissait le temps de mettre en oeuvre les

plans. Prenant les principales formatrices pour modèles, les animatrices ont réussi à impliquer d'autres femmes du village et à promouvoir la discussion, même si elles n'ont pas suivi le manuel à la lettre. Les facilitatrices ont lancé le programme en utilisant les compétences de base qu'elles avaient acquises. Des réunions de concertation hebdomadaires tenues avec les principales formatrices ont permis d'offrir une formation en cours d'exercice. Vingt groupes de villageoises ont été impliqués avec succès dans des activités génératrices de revenus et d'animation communautaire au cours de l'année suivante.

13.5 INDONESIE: Formation des inspecteurs de l'animation socio-culturelle[6]

En Indonésie, les programmes d'éducation non formelle des adultes offrent une formation spécifique aux fonctionnaires travaillant aux différents niveaux. C'est aux inspecteurs qu'il appartient d'organiser les programmes au niveau de la communauté. On a inclus quelques suggestions relatives à la réalisation de la formation des inspecteurs dans un manuel préparé en 1987 dans le cadre du Projet d'éducation non formelle du Ministère indonésien de l'Education et de la Culture pour guider la mise en oeuvre du programme de formation.

Durée de la formation

Des ateliers résidentiels de cinq jours sont nécessaires pour la formation de groupes de 40 inspecteurs.

But

Le but général de la formation est de transmettre aux inspecteurs les connaissances et les compétences techniques dont ils ont besoin pour effectuer efficacement leurs tâches.

Objectifs spécifiques

1. Connaître parfaitement toutes les politiques relatives à l'éducation non formelle, au travail des jeunes et aux sports
2. Etre capable de mettre au point des programmes de formation
3. Identifier les problèmes rencontrés par les moniteurs et les animateurs en ce qui concerne l'apprentissage et les ressources d'apprentissage
4. Etre capable de superviser, de contrôler, d'évaluer l'action de KEJAR BARU (les nouveaux groupes d'apprentissage) et d'en rendre compte en utilisant les instruments disponibles à cette fin.
5. Etre capable d'exécuter le travail sur le terrain et d'en faire le compte rendu

Plan du programme d'études de la formation

Le plan général du programme d'études de la formation est présenté au Tableau 14, pages 208-209. Le Formulaire de Présentation donné à titre d'exemple aux pages 210-211 contient un plan détaillé pour l'étude d'un thème spécifique.

Organisation de la formation

Un comité constitué de formateurs et d'organisateurs est mis en place pour la mise en oeuvre de la formation des inspecteurs. Ses fonctions sont regroupées en trois catégories:

1. *Préparation*
   - étudier tous les éléments du programme de formation, y compris le budget disponible pour sa réalisation
   - discuter de ce qui est à faire, pourquoi et comment le faire, quand et où le faire, avec le personnel qui est susceptible de prendre part ensuite à la mise en oeuvre du programme
   - demander à quelques membres du personnel de dresser un plan ou un programme de formation
   - mettre en place un groupe pour l'organisation du programme en lui assignant les tâches suivantes:
     . préparer un programme d'activité
     . recruter les participants et préparer les formulaires d'inscription
     . prévoir un centre de formation, l'hébergement et un bureau pour le secrétariat
     . préparer les matériels de formation et l'équipement
     . préparer les formateurs chargés des programmes de formation spécifique
     . entreprendre les autres tâches administratives

2. *Exécution*
   - chercher et préparer des chambres pour les participants
   - recevoir ou recueillir tous les documents nécessaires auprès des participants
   - distribuer le matériel de formation et l'équipement aux participants
   - exécuter la formation selon le programme établi
   - contrôler les activités de formation des participants en dehors du programme, ainsi que leur état de santé
   - les aider à retourner dans leur ville d'origine

3. *Suivi*
   - vérifier l'utilité de la formation pour les tâches quotidiennes que doivent exécuter les participants en se servant des instruments de supervision et de contrôle de suivi.
   - les prier d'envoyer des rapports sur la mise en oeuvre de la formation

Evaluation de la formation

Pour savoir dans quelle mesure les participants ont suivi la formation, il est recommandé que les stagiaires en évaluent le programme en remplissant le questionnaire préparé pour leur permettre d'exprimer leur avis et leurs suggestions concernant les divers aspects de la formation.

Voici un échantillon des questions qu'on y trouve:

1. Pensez-vous que le programme d'études que vous avez suivi a enrichi vos connaissances et rehaussé vos compétences?
2. Parmi les méthodologies employées par les formateurs, quelles sont, d'après vous, celles qui conviennent le mieux à la formation des inspecteurs? Mentionnez celles particulièrement adaptées à votre situation.

Tableau 14. *Plan du programme de formation destiné aux inspecteurs de l'animation socio-culturelle (Plan du programme d'études)*

No.	THEMES MAJEURS	SOUS-THEMES	OBJECTIFS
1	Politiques	a. Direction et mise sur pied d'un groupe d'apprentissage b. Cours d'ENF privés c. Interdisciplinarité	Les participants comprennent bien toutes les politiques relatives à l'ENF, aux jeunes et aux sports, au groupe d'apprentissage, aux cours privés et au système interdisciplinaire
2	Processus de conception et de mise en oeuvre d'un programme pour les inspecteurs de l'animation socio-culturelle	a. Signification du programme b. Fonction du programme c. Plan d. Evaluation des résultats	Les participants sont capables d'établir un plan de travail pour les inspecteurs en 1988/1989
3	Définition du responsable du groupe d'apprentissage et des ressources d'apprentissage	a. Problèmes rencontrés par les responsables et les ressources d'apprentissage b. Comment vaincre les contraintes et maintenir la méthode courante du programme pour résoudre les problèmes et pour tout effort de développement	Les participants sont capables de définir les obstacles rencontrés par les responsables de groupes et et les ressources d'apprentissage Les participants sont capables de concevoir un plan
4	Inspection, rapport évaluation et contrôle de suivi (SPEM)	a. Comment traiter avec le SPEM du KEJAR b. Comment travailler avec le SPEM du KEJAR USAHA	Les participants peuvent réaliser le SPEM du nouveau KEJAR et du KEJAR USAHA Ils savent utiliser chaque modalité du SPEM
5	Travail de terrain	a. Fixer le lieu b. Produire les instruments c. Effectuer les interviews d. Rédiger les rapports	Les participants peuvent assurer le travail de terrain Analyses après le travail de terrain Ils savent rédiger un rapport

ALLOCATION TEMPORELLE	METHODOLOGIE	EQUIPEMENT	EVALUATION	REMARQUE
8 sessions	- Lecture - Discussion - Consigne - Affirmation	- Papier/dictée - Rétroprojecteur - Transparent - Tableau	Instruments d'évaluation assignés	Nombre d'heures de cours: - 40 heures en cinq jours - 1 session de 45 minutes
18 sessions	- Lecture - Discussion - Consigne - Affirmation	- Papier/dictée - Proposition de programme pour les inspecteurs - Tableau	Résultat	
4 sessions	- Lecture - Remue-méninges - Discussion - Consigne - Confirmation	- Dictée - Liste des problèmes rencontrés par les inspecteurs et ressources d'apprentissage	Résultat de la consigne	
4 sessions	- Lecture - Discussion - Consigne - Confirmation	- Manuel sur le SPEM - Échantillons d'instruments - Tableau	Résultat de la consigne	
10 sessions	- Lecture - Discussion - Consigne - Confirmation	Instrument pour la pratique	Résultat de la consigne	

FORMULAIRE DE PRESENTATION

Thème de la discussion : Conception et mise en oeuvre du programme de formation des inspecteurs chargés de l'animation communautaire

Sous-thèmes :
a. Signification du programme
b. Fonction du programme
c. Plan du programme
d. Evaluation des résultats

Objectif spécifique de la formation : Les inspecteurs doivent être capables de concevoir leur programme pour l'année 1988/1989

Temps : 14 x 45 minutes (630 minutes)

No.	ACTIVITES	METHODOLOGIE	ALLOCATION TEMPORELLE	EQUIPEMENT	REMARQUE
1	Introduction a. Au cours de la 1ère session, les participants doivent faire connaissance b L'après-midi, ils font un peu d'éducation physique pour se détendre c. ou bien on peut proposer des jeux pour se présenter	fondée sur la participation	10 minutes		

No.	ACTIVITES	METHODOLOGIE	ALLOCATION TEMPORELLE	EQUIPEMENT	REMARQUE
2	Présentation				
	a Signification du programme en général	- Lecture - Questions et réponses	10 minutes	- Dictée - Saynète - Rétroprojecteur	
	b Signification du programme et sa relation avec la planification		15 minutes	- papier transparent	
	c Eléments nécessaires pour concevoir le programme.				
	1 Données: du plan, collecte des données des répondeurs, utilisation des données pour la planification				
	2 Politiques comme base du plan: a) politiques éducatives et culturelles b) politiques de la Direction générale c) politiques de la Direction d) politiques du bureau de province e) concept opérationnel du bureau de district/ des inspecteurs				

3. Il est certainement important de calculer le temps nécessaire pour présenter un programme de formation efficace. Pensez-vous que le temps alloué à chaque matière était suffisant? Développez votre réponse.
4. Le matériel d'apprentissage et l'équipement employés par les formateurs vous ont-ils aidés à comprendre la matière enseignée?
5. Mentionnez les services administratifs, l'hébergement, les repas qui d'après vous étaient bons, satisfaisants ou mauvais.

On recommande, par ailleurs, qu'une observation immédiate de chaque session ait lieu pour l'évaluation du processus de formation. Les aspects à observer sont suggérés dans le modèle d'un formulaire de contrôle de suivi reproduit page 213.

Un exemple du programme de formation en atelier est donné aux pages 214-215 pour illustrer l'allocation temporelle.

CONTROLE DE SUIVI DU PROCESSUS DE FORMATION

Inspecteur de l'animation socio-culturelle

Bureau de province de .....

---

1. Jour et date : .....
2. Heure : .....
3. Matière : .....
4. Thème/sous-thème : .....
5. But : .....
6. Méthode : .....
7. Equipement/média instruments d'apprentissage : .....
8. Lecteur/formateur : .....
9. Coformateurs : .....
10. Nombre de participants attendus : ..... = ... personnes
    - présents : ..... = ... personnes
    - absents : ..... = ... personnes
    - motif de l'absence : ..... = ... personnes
11. Moniteur : .....
12. Description des activités : (Résultat travail en groupe, papier, etc. à inclure)

..... 19....

Moniteur,

(.....)

PROGRAMME DE FORMATION
DES INSPECTEURS DE L'ANIMATION SOCIO-CULTURELLE

Province de ..... Groupe .....

No.	JOURS DATE	HEURE	MATIERES	FORMATEURS	NOTES
1	Lundi	08.15-09.00	Cérémonie d'ouverture		
	Date..	09.00-09.15	Pause		
		09.15-12.15	Organisation du groupe d'apprentissage		
		12.15-13.00	Organisation de la formation professionnelle		
		13.00-16.00	Pause/Déjeuner		
		16.00-16.45	Organisation de la formation professionnelle (suite)		
		16.45-17.30	Programme inter-sectoriel		
		17.30-19.30	Pause/Dîner		
		19.30-20.15	Programme inter-sectoriel (Suite)		
		20.15-22.00	Plan du programme		
2.	Mardi	07.30-09.45	Plan du programme		
	Date..	09.45-10.00	Pause		
		10.00-10.45	Elaboration du programme		
		10.45-13.00	Mise en oeuvre du programme		
		13.00-16.00	Pause/Déjeuner		
		16.30-17.30	Mise en oeuvre du programme		
		17.30-19.30	Pause/Dîner		
		19.30-20.00	Mise en oeuvre du programme (suite)		

No.	JOURS DATE	HEURE	MATIERES	FORMATEURS	NOTES
3.	Mercredi Date..	07.30-09.00	Mise en oeuvre du programme (suite)		
		09.00-09.45	Formation des tuteurs et moniteurs		
		09.45-10.00	Pause		
		10.00-11.30	Formation des tuteurs et moniteurs (suite)		
		11.30-12.15	Pause		
		12.15-13.00	Contrôle de suivi et évaluation		
		13.00-16.00	Pause/Déjeuner		
		16.00-17.30	Contrôle de suivi et évaluation (suite)		
		17.30-19.30	Pause/Dîner		
		19.30-22.00	SPEM		
4	Jeudi Date..	07.30-13.00	Travail de terrain		
		13.00-16.00	Pause/Déjeuner		
		16.00-17.30	Discussion		
		17.30.19.30	Pause		
		19.30-22.00	Rapport		
5.	Vendredi Date..	08.00-09.00	Cérémonie de clôture		
		10.00	Départ		

13.6 INDE: Formation des instructeurs du Programme national d'éducation des adultes[7]

Dans le cadre du Programme national d'éducation des adultes (PNEA) conduit en Inde, on a mis au point une gamme de programmes pour la formation du personnel travaillant aux différents niveaux. On présentera ici brièvement un exemple de formation conçue pour les instructeurs du niveau de base dans l'Etat de Bihar.

Objectifs de la formation

Etant donné que les objectifs du programme sont définis conjointement avec les stagiaires selon leurs besoins d'apprentissage et les buts du PNEA, ils sont présentés comme suit sous la forme de recommandations se rapportant aux tâches et fonctions des instructeurs.

1. Comprendre le PNEA et la fonction de l'instructeur dans le programme

2. Acquérir l'aptitude à administrer
   - comprendre et identifier les besoins de la collectivité
   - être capable de créer des organisations
   - comprendre les stratégies de communication nécessaires pour réaliser les objectifs du PNEA
   - établir des contacts personnels avec les apprenants
   - comprendre les intérêts des apprenants et pouvoir les intégrer dans les programmes sociaux de la collectivité

3. Mettre sur pied et diriger des centres d'éducation des adultes:
   - générer un sentiment de confiance en soi-même et chez les apprenants
   - motiver les apprenants et soutenir les autres intérêts pour le processus continu d'apprentissage
   - organiser des programmes culturels et un conseil consultatif au niveau du village
   - créer des ressources pour le processus d'enseignement-apprentissage

4. Enseigner les compétences d'alphabétisation

5. Dispenser un enseignement utile et orienté vers l'emploi qui établisse une passerelle entre l'apprentissage et la vie, en dotant les apprenants des compétences nécessaires pour leur propre profession. Pour réaliser cet objectif, ils doivent:
   - diffuser des informations au sujet des diverses organisations de développement impliquées dans les programmes sociaux
   - obtenir l'assistance des fonctionnaires des organisations de développement pour former les apprenants à diverses compétences
   - transmettre des savoirs "courants": hygiène personnelle, protection de l'enfance, bien-être de la famille, etc.
   - informer les apprenants au sujet des règlements et lois du gouvernement et les aider à trouver des solutions à leurs autres besoins et problèmes

6. Apprendre à évaluer les progrès effectués par les apprenants

7. Apprendre à enregistrer des notes, à préparer des rapports

Méthodologie de la formation

La méthodologie employée doit être conforme à l'esprit de l'éducation non formelle. Ses principes de base font qu'elle doit:

- être naturellement fondée sur la participation: enseignant et apprenants sont des participants égaux dans le processus d'enseignement-apprentissage
- permettre de tirer profit des expériences d'autrui
- mettre l'accent sur les discussions de groupe et le travail en groupe
- s'appuyer sur les expériences des apprenants et des formateurs
- être réalisée en situation réelle ou en simulant la réalité
- présenter une corrélation entre les objectifs du programme, du curriculum et du contenu (générer des questions et y apporter des réponses)

- permettre l'analyse de la vie de la collectivité durant la formation

On est conscient du fait qu'on ne peut atteindre les objectifs du programme d'études avec une seule méthode. C'est pourquoi il est recommandé d'employer plusieurs méthodologies pour créer et soutenir l'intérêt des apprenants. Une discussion avec des experts, le jeu de rôles, l'interview, l'inspection, la démonstration, les supports audio-visuels, le travail en groupe, le théâtre de marionnettes, les jeux éducatifs, les chansons et les poèmes paraissent très utiles pour réaliser les objectifs fixés. (Il faut éviter le cours magistral.)

La formation est conçue comme une expérience génératrice de problèmes et de résolution de ceux-ci, permettant ainsi aux participants d'être actifs dans plusieurs situations. Les méthodes employées devraient générer un sentiment de confiance, contribuer à la création d'un niveau élevé de respect et favoriser la participation. On demande également aux stagiaires d'oublier les vieilles méthodes pour les remplacer par celles utilisées dans la formation.

Durée

Un minimum de 21 jours, divisés en deux grandes phases, est nécessaire pour former les instructeurs du niveau de base en ateliers résidentiels:

- Première phase: 2 semaines
- Seconde phase: 1 semaine (ayant lieu trois mois ou plus après la première)

Responsabilités aux niveaux du district et du projet

La formation constitue la responsabilité première des agents de projet. Dans l'ensemble, ils sont tout à fait compétents pour conduire les programmes de formation destinés aux instructeurs chargés des activités menées dans l'Etat de Bihar. On a reconnu, cependant, qu'un agent d'éducation des adultes du niveau du district doit jouer un rôle actif dans la réalisation du programme de formation et que l'assistance

des fonctionnaires de district appartenant aux organisations de développement est souvent nécessaire.

A côté du Centre de Ressources de l'Etat de Bihar, qui, entre autres choses, publie un bulletin mensuel pour maintenir le contact avec les fonctionnaires, l'Unité de District du Centre de Ressources paraît essentielle pour prendre les dispositions relatives à la formation et pour aider les agents de projet à réaliser celle-ci.

Une large représentation des personnels appartenant aux organisations de développement, les agents de projet du PNEA, les enseignants des collèges et des universités sont nécessaires dans cette Unité. Un minimum de huit personnes ressources en contact permanent sont indispensables pour assurer la formation au niveau du district.

Le suivi de la formation

On procède à l'inspection des fonctionnaires afin de déceler les lacunes du programme de formation. Elle fournit l'effet en retour de celle-ci et contribue à la réalisation d'autres programmes de formation. Par ailleurs, elle constitue une aide pour les stagiaires et permet de définir les priorités des programmes futurs.

13.7 MEXIQUE: Formation du personnel chargé de la mise en oeuvre du nouveau modèle d'enseignement primaire de base[8]

Le Mexique a récemment proposé un nouveau modèle général pour l'éducation de base du niveau primaire. C'est pour le mettre en oeuvre que l'Institut National d'Education des Adultes (INEA) a suggéré un plan pour la formation du personnel impliqué dans le programme d'éducation de base des adultes du niveau primaire dans les régions du pays qui ont été sélectionnées pour lancer ce système.

Structure administrative et organisation

La structure administrative responsable de la mise en oeuvre de ce nouveau modèle comprend des fonctionnaires de niveaux différents (qu'on appelle agents éducatifs institutionnels): le niveau central, le niveau de l'Etat et celui de la région. Les instructeurs ou facilitateurs constituent le niveau de la collectivité. Il existe également une structure de soutien pour le fonctionnement du travail, qui regroupe la présidence de la municipalité, les comités d'éducation des adultes, les associations privées, les organisations de la collectivité et la structure éducative formelle. Une formation initiale et continue est assurée à chacun de ces niveaux.

Une formation initiale de prise de conscience a été organisée durant le premier mois après le lancement du programme dans une région géographique, afin que les agents éducatifs puissent se familiariser avec les méthodes et le cadre conceptuel nécessaires pour accomplir leurs tâches.

La formation continue est considérée ici comme un processus d'éducation non formelle permanent qui prodigue des conseils pratiques et fournit l'effet en retour pour résoudre immédiatement les problèmes rencontrés. Les contenus théoriques et méthodologiques s'appliquent à des expériences concrètes dans le nouveau modèle d'enseignement primaire de base pour adultes.

Grâce à l'ensemble de ce système, les instructeurs devraient acquérir les éléments nécessaires pour conduire le processus d'enseignement-apprentissage proposé dans le nouveau programme d'études. La participation au processus de formation est jugée essen-

tielle pour rehausser la qualité du programme, c'est pourquoi on l'a rendue obligatoire.

Lignes directrices pour la planification et la mise en oeuvre du programme

Voici quelques-unes des lignes directrices indiquées pour la planification et la mise en oeuvre du programme de formation du personnel impliqué:

1. *Relativement à la planification*

Il appartient à chaque coordinateur régional de préparer avec les membres de la structure de soutien un plan annuel de formation. Celui-ci devrait inclure:

- le nombre de personnels à former
- le nombre d'activités de formation
- le calendrier de formation
- le matériel nécessaire
- le nombre de coordinateurs de zone technique et de formateurs qui prendront part à l'organisation et à la réalisation de la formation des agents éducatifs de la collectivité
- les objectifs, critères et procédures de suivi et d'évaluation de la formation (selon les lignes directrices indiquées par le niveau central)
- le coût des activités de formation aux niveaux de la collectivité et de la région (suivant les critères établis par le niveau central en ce qui concerne le budget)

Le coordinateur d'Etat de la formation devrait préparer un plan du même genre pour sa zone d'activité. Il devrait y intégrer les plans annuels élaborés par les coordinateurs de région de l'Etat en question ainsi que les activités de formation prévues à ce niveau.

2. *Relativement à l'organisation de la formation*

C'est aux coordinateurs régionaux qu'il appartient de mettre en oeuvre le Plan annuel de formation au niveau de la région. Ils doivent organiser les activités de formation en fonction de ce plan, prendre

Tableau 15. *Formation des agents éducatifs institutionnels chargés de l'enseignement primaire*

Type d'activité et organisation	Objectifs	Contenu	Matériels
1. **Formation initiale**			
1.1 Réunion d'initiation pour la mise en oeuvre du nouveau modèle *Participants:* coordinateurs d'Etat et de région, directeur du programme au niveau de l'Etat, personnel de la délégation de l'INEA *Responsables de l'organisation:* Le niveau central La délégation d'Etat de l'INEA *de la coordination:* Le niveau central *Durée:* 24 heures	Présenter les objectifs, les lignes directrices et les activités proposées dans le modèle novateur général pour l'éducation de base des adultes du niveau primaire Prendre les dispositions pour le travail à effectuer pour planifier, organiser et exécuter adéquatement le modèle	Définition des composantes du modèle. Lignes directrices, activités et instruments pour la planification, l'organisation, la mise en oeuvre et l'évaluation des activités Eléments des actions et participation des structures de soutien	Modèle général novateur Manuel pour la mise en oeuvre Série de livrets sur les stratégies Programme général de la réunion Directives Formulaires pour la planification
1.2 Formation initiale *Participants:* Coordinateurs techniques de zone, de région, d'Etat, Directeur du programme au niveau de l'Etat – n'a lieu qu'une fois *Responsables de l'organisation:* Le niveau central La délégation d'Etat de l'INEA *de la coordination:* Le niveau central *Durée:* 40 heures	Transmettre aux agents éducatifs les éléments théoriques, pratiques et méthodologiques pour la réalisation des actions nécessaires à la planification, l'organisation et le lancement du nouveau modèle	Lignes directrices et normes pour la planification, l'organisation, la mise en oeuvre et l'évaluation des activités de formation Cours initial pour les agents éducatifs au *niveau de la collectivité* Tâches de l'instructeur *Comment guider l'apprentissage de l'espagnol* Lignes directrices pour conduire la formation continue	Document: Stratégies pour la formation pédagogique Matériel pour la formation des agents éducatifs Série: *Le maître d'éducation de base des adultes:* livrets 1 + 2 Directives Documents

Type d'activité et organisation	Objectifs	Contenu	Matériels
2.Formation continue	Transmettre progressivement les éléments théoriques et méthodologiques pour guider l'action éducative des agents au niveau de la communauté Fournir l'effet en retour sur leur pratique pédagogique en se fondant sur leur expérience de terrain au niveau régional	Base théorique et méthodologique de l'atelier Lignes directrices et instructions pour l'organisation de l'atelier Bases du nouveau curriculum, les domaines de contenu,les objectifs, le modèle opérationnel, la méthodologie pour les instructeurs	Document: *L'atelier de formation pour les agents éducatifs de région* Paquet pédagogique No.1: *Le nouveau curriculum de l'éducation de base des adultes*
2.1 Ateliers pour les agents institutionnels du coordinateur de région *Participants:* coordinateurs techniques de zone, formateurs de zone, coordinateurs de région, -- a lieu tous les 2 mois *Responsables de l'organisation:* Le coordinateur de région *de la coordination:* Le coordinateur du programme *Durée:* 16 heures			
2.2 Atelier pour les agents institutionnels du niveau de l'Etat *Participants:* coordinateurs de zone, de région, coordinateurs techniques de zone, directeur du programme au niveau de l'Etat --a lieu tous les quatre mois *Responsables de l'organisation:* Le niveau central La délégation d'Etat de l'INEA *de la coordination:* Le niveau central *Durée:* 16 heures	Soutenir le service éducatif offert sur la base de l'analyse et de l'évaluation des résultats et des expériences concrètes de chaque coordination régionale Elaborer des suggestions, stratégies et mécanismes pour assurer le fonctionnement approprié du programme	Conseils méthodologiques pour l'organisation des ateliers, coordonnés par les formateurs du niveau central Thèmes spécifiques Conseils et procédures pour la réalisation de la recherche sur le terrain	Guide du formateur Documents de soutien Un guide pour la recherche

contact avec le coordinateur d'Etat de la formation pour solliciter les matériels de formation nécessaires et les ressources financières requises pour réaliser les activités prévues au titre du programme et utiliser cet argent; ils doivent inviter les agents éducatifs à prendre part aux activités proposées, coordonner la préparation et la distribution des matériels, assigner les tâches de coordination des activités de formation, prendre les mesures nécessaires concernant les locaux, etc.

3. *Relativement à la coordination*

On a établi un système de rapport périodique allant du bas vers le haut de la structure afin d'obtenir une coordination appropriée.

4. *Relativement à l'évaluation*

Chaque coordinateur d'Etat doit soumettre tous les six mois au délégué d'Etat de l'INEA un rapport sur la formation réalisée dans son Etat. Les coordinateurs techniques de la formation doivent évaluer les résultats de l'apprentissage obtenus par les participants dans les diverses activités formatives. Le niveau central doit évaluer la formation des agents éducatifs aux niveaux régional et national. Ce sont les coordinateurs régionaux qui sont chargés du suivi des activités de formation au niveau de la collectivité. Le Département de l'Education de Base doit évaluer régulièrement les progrès observés dans la formation des agents éducatifs au niveau national.

Les activités de formation

On a eu recours à l'interaction directe pour réaliser les activités de formation en se servant de réunions d'initiation, en organisant des cours, des ateliers et des réunions pour échanger les expériences. Ces modalités ont été conçues pour tous les agents éducatifs impliqués aux différents niveaux, comme indiqué dans les Tableaux 15, 16 et 17 donnés aux pages 222-223, 225, 226. Ces tableaux présentent également les objectifs assignés à chaque activité, les contenus et les matériels employés.

Tableau 16. *Formation des agents éducatifs au niveau de la collectivité*

Type d'activité et organisation	Objectifs	Contenu	Matériel
1. Formation initiale			
1.1 Formation initiale Cours destinés aux instructeurs et promoteurs *Participants:* instructeurs et promoteurs Des étudiants des programmes d'éducation des adultes y prennent part aussi –n'a lieu qu'une fois *Responsable:* coordinateur régional coordinateur technique de la formation *Durée:* 30 heures	Transmettre les éléments de base pour comprendre et assimiler le nouveau curriculum et ses avantages Acquérir les compétences nécessaires pour accomplir leurs fonctions selon les propositions du nouveau modèle	Le nouveau curriculum pour l'enseignement primaire de base Comment accomplir les tâches de l'instructeur Comment guider l'apprentissage de l'espagnol Formation des instructeurs	Documents et formulaires d'orientation Documents de la série pour l'instructeur d'éducation de base Tableau comportant la description du cours
2. Formation continue			
2.1 Ateliers pour instructeurs et promoteurs –a lieu tous les 2 mois *Responsable:* Membres de la structure de soutien et le coordinateur technique de zone pour le promoteur *Durée:* 8 heures	Transmettre les nouveaux éléments pour réaliser le travail d'instructeur Pratiquer davantage et développer la lecture Analyser les problèmes rencontrés et solutions appropriées	Lignes directrices pour remplir adéquatement la fonction d'instructeur dans différentes matières Pratique de la lecture et de l'écriture Thèmes spécifiques	Livrets de la série *L'instructeur de l'éducation de base des adultes* avec instructions pour plusieurs matières Manuel avec exercices
2.2 Réunions pour l'échange d'expériences *Participants:* Instructeurs, promoteurs apprenants –a lieu tous les 3 mois *Responsable:* structure de soutien, promoteur et/ou coordinateur technique *Durée:* 4 heures	Analyser davantage les progrès et les problèmes rencontrés sur la base des expériences et contributions des participants Proposer des solutions pour les problèmes rencontrés et dispositions relatives aux mécanismes de mise en oeuvre de ces solutions Encourager les participants et reconnaître les efforts qu'ils font pour accomplir leurs fonctions	Instructions pour organiser la réunion	Guide pour les responsables de l'organisation de la réunion

Tableau 17. *Formation des membres des structures de soutien*

Type d'activité et organisation	Objectifs	Contenu	Matériel
1. **Formation initiale** **Réunion d'information sur les structures de soutien** *Participants:* **Des représentants des différentes structures de soutien** **– n'a lieu qu'une fois** *Responsable:* Coordinateur régional *Durée:* 4 heures	Transmettre les éléments nécessaires pour la planification, l'organisation et la supervision du fonctionnement du service offert	Eléments pour la participation des structures de soutien Elaboration d'un plan de travail contenant les activités de formation	Livret de la série *Stratégies* Programme de la réunion
2. **Formation continue**			
2.1 Réunions **pour l'échange d'expériences avec les structures de soutien** *Participants:* **Membres des Comités d'Education, de la structure éducative, de la présidence de la municipalité, des associations et organisations participant au programme** **– a lieu tous les 3 mois** *Responsables:* coordinateurs régionaux et structures de soutien *Durée:* 4 heures	Promouvoir la participation permanente des structures de soutien pour la réalisation du service, en se fondant sur l'analyse Définir les dispositions relatives au travail	Thèmes spécifiques selon l'état d'avancement du programme	Document: *Instruction pour le coordinateur régional*
2.2 Ateliers de formation **pour les Comités d'Education des Adultes** *Participants:* **Membres des comités** **– a lieu deux fois par mois** *Responsables:* coordinateurs régionaux, membres du comité pour le coordinateur technique *Durée:* varie de 25 à 40 heures	Transmettre les éléments nécessaires pour accomplir leurs fonctions Accroître la participation des membres de la collectivité aux activités éducatives, en se fondant sur l'analyse des problèmes rencontrés durant la mise en oeuvre du programme	Lignes directrices théoriques, stratégiques et méthodologiques pour le processus d'auto-formation entrepris par le comité Thèmes spécifiques relatifs aux fonctions du comité	Document: *La formation des comités d'éducation des adultes* Guide pour les responsables des ateliers Livrets et Guide Formulaires

Note: Ces tableaux ont été établis à partir du document "Stratégie pour la formation pédagogique." Mexico: INEA, 1987.

13.8 EQUATEUR: Formation du personnel d'alphabétisation de la campagne d'alphabétisation menée en 1989 en Equateur[9]

Dans sa campagne d'alphabétisation "Monseñor Leonidas Proaño" menée en 1989, l'Equateur a inclus la formation de tout le personnel impliqué. Les activités de formation ont commencé cinq mois avant le lancement de ladite campagne et se sont poursuivies durant toute sa période de réalisation (de janvier à septembre 1989).

Son contenu se rapportait non seulement aux aspects pédagogiques promouvant un apprentissage actif et critique, mais aussi aux aspects sociaux favorisant l'organisation de groupes d'étude dans lesquels le dialogue était central pour l'échange des expériences, la réflexion et la discussion.

La formation devait produire un effet multiplicateur en s'appuyant sur une stratégie pyramidale dans laquelle chaque personne devait reproduire l'apprentissage reçu, le partager avec les personnes du même niveau et/ou d'un niveau inférieur. Cependant, une certaine flexibilité y était mise en relief pour adapter le contenu aux besoins des stagiaires suivant les fonctions exercées par ces derniers.

Modalités de formation

On a fait appel à l'enseignement à distance comme à l'interaction directe pour promouvoir l'apprentissage. Le premier était fondé sur la publication de 32 documents de travail, qu'on a distribués chaque semaine aux organisations membres des comités nationaux, provinciaux, cantonaux et scolaires de la campagne d'alphabétisation, aux élèves du 6e degré du secondaire, aux écoles normales, aux enseignants salariés et aux mass-média.

Le matériel employé pour l'enseignement à distance

Les documents de formation ont été conçus pour le travail en groupe et la discussion, suggérant des questions pour la réflexion et l'analyse. La liste des documents relatifs à cinq séries différentes est donnée au Tableau 18, pages 228-229.

Tableau 18. *Documents relatifs aux séries utilisées pour la formation du personnel de la campagne d'alphabétisation menée en Equateur*

Séries	No. du Document	Titre
I. Information	1	Lignes directrices générales de la campagne d'alphabétisation
	2	Apprendre à enseigner: la formation des maîtres d'alphabétisation
	3	Savez-vous enseigner l'alphabétisation?
	22, 23	Le Plan national de suivi de l'alphabétisation Mai - septembre 1989
II. Histoire de l'alphabétisation en Equateur	4	Campagnes d'alphabétisation du PNU du LAE (1944-1961)
	8	L'Etat assume la responsabilité de l'alphabétisation. Le programme d'alphabétisation (1963-1972)
	13	Le Projet pilote d'alphabétisation fonctionnelle (1967-1972)
	30,31	Le Programme d'alphabétisation nationale "Jaime Roid's Aguilua" (1980-1982)
III. La dimension sociale de l'alphabétisation	5	La Déclaration universelle des droits de l'homme
	15	La situation du logement en Equateur
	18	Le problème des nationalités indigènes
	21	Le problème de l'environnement en Equateur
	24	Le problème de la santé en Equateur

Séries	No. du Document	Titre
	25	La situation des enfants en Equateur
	26	La situation des femmes en Equateur
	27	L'éducation en Equateur
IV. La dimension pédagogique de l'alphabétisation	6	La conception pédagogique de la campagne d'alphabétisation
	9	Le matériel didactique de la campagne
	11	Apprendre et enseigner la langue écrite
	14	Les vertus de l'éducateur (selon Paulo Freire)
	16,17	Le facilitateur d'alphabétisation en tant qu'animateur socio-culturel
	19	Que faudrait-il éviter dans le processus d'alphabétisation?
	28,29	Reconsidérer notre éducation: en plaisantant et sérieusement
V. La théorie de Monseñor Proaño	7	Monseñor Proaño: Son message traduit en anecdotes
	10	Monseñor Proaño et l'alphabétisation: Les écoles radiophoniques populaires en Equateur
	20	Etre jeune

L'organisation des ateliers de formation

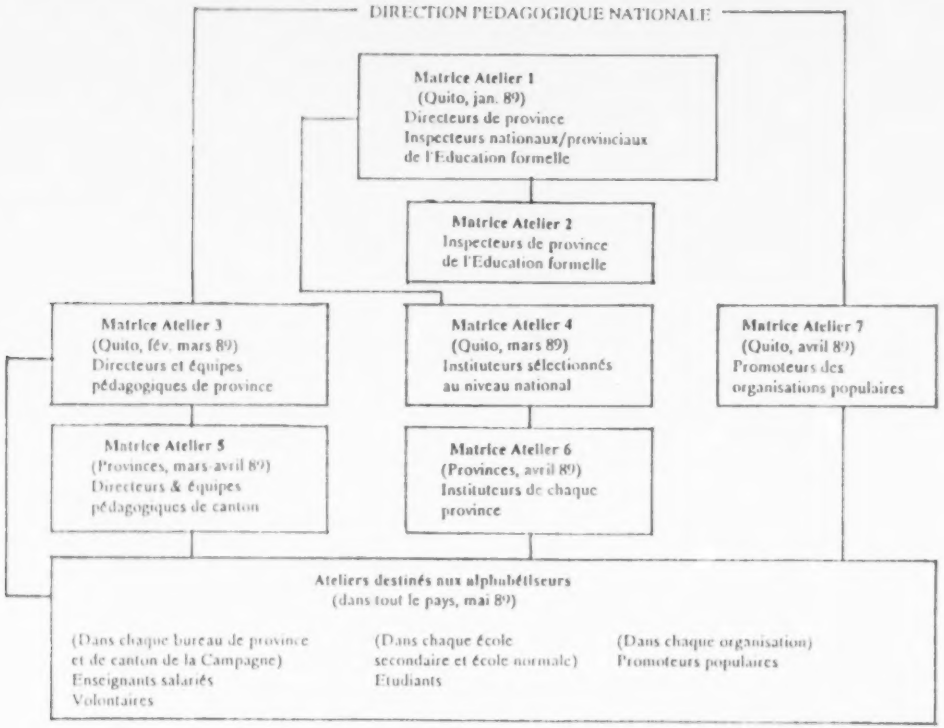
Les sessions d'enseignement direct se sont déroulées sous la forme d'ateliers focalisés sur les aspects pédagogiques permettant aux formateurs d'utiliser adéquatement le matériel didactique et la méthodologie proposée. Les personnels impliqués à tous les niveaux ont pris part à ces ateliers, qui ont été organisés d'après le plan présenté au Tableau 19, page 231.

Utilisation de vidéocassettes

Afin d'éviter une perte de qualité dans la formation reproduite d'un niveau à un autre dans ces ateliers, on a préparé des vidéocassettes pour assurer l'homogénéité de la transmission des contenus. On a distribué l'équipement nécessaire pour utiliser ce matériel ainsi qu'un guide pour l'utilisation des vidéocassettes didactiques.

Ces cassettes ont été conçues pour promouvoir la réflexion collective et la discussion sous la direction d'une équipe de coordination chargée de chaque atelier.

Tableau 19. *Plan de la formation fondée sur l'enseignement direct pour la campagne d'alphabétisation menée en 1989 en Equateur*



13.9 COLOMBIE: Programme de formation à distance pour les éducateurs populaires de l'Universidad del Valle[10]

Plusieurs universités colombiennes sont impliquées dans la formation en cours d'exercice des éducateurs d'adultes. Un programme, très réussi et prometteur, de formation du personnel travaillant au niveau de base de l'éducation des adultes a été réalisé par la faculté de Pédagogie de l'Universidad del Valle. Il a été conçu dans la perspective du Mouvement d'éducation populaire, qui est né en Amérique latine.

Ce programme a été lancé en 1986 pour répondre à la demande des enseignants travaillant comme éducateurs populaires dans les programmes d'animation globale conduits sur la côte pacifique du pays. Il s'adresse aux éducateurs populaires qui opèrent au niveau de base dans les différents domaines relatifs au développement de la communauté (santé, vulgarisation rurale, logement, très petites entreprises, alphabétisation éducation de base, etc.). Son objectif est de permettre aux stagiaires d'engendrer un processus de participation au niveau de la communauté en mettant en oeuvre des modèles de développement autogérés.

Buts et objectifs

Les objectifs du programme ont été définis comme suit:

1. offrir des occasions de formation en cours d'exercice aux animateurs socio-éducatifs grâce à des expériences d'enseignement-apprentissage faisant appel aux techniques d'enseignement à distance
2. répertorier les expériences d'éducation populaire afin de les systématiser et de contribuer au développement du savoir dans ce domaine
3. contribuer aux processus d'animation communautaire des populations de la région du Pacifique.

On espère que ce programme contribuera à la systématisation par les stagiaires des divers processus théoriques, méthodologiques et techniques, qui devraient les amener à réaliser les objectifs suivants:

1. qualifier leur participation aux projets de développement de la société en leur faisant comprendre les éléments qui constituent la réalité sociale et la culture des secteurs populaires
2. soutenir les processus d'organisation dans les communautés en promouvant la participation de la collectivité à la planification, la réalisation, l'évaluation et le contrôle des projets de développement
3. promouvoir et renforcer les groupes de la communauté et les organisations de base qui entreprennent des projets sociaux et de bien-être, pour les impliquer dans les processus de développement technico-pédagogiques
4. analyser et évaluer les politiques et les projets de développement social
5. mettre au point des modèles de développement socio-éducatif pour les secteurs populaires en tenant compte du domaine professionnel de ces derniers

Le curriculum

Le curriculum comprend deux composantes: la première étant socio-pédagogique, et la seconde, technico-opérationnelle. Leurs contenus sont dispensés sur une période de cinq semestres autour desquels s'articule le programme.

La composante *socio-pédagogique* doit permettre aux stagiaires de comprendre leur travail courant dans le cadre des caractéristiques socio-culturelles des populations de la région dans laquelle ils travaillent. Elle est traitée en trois semestres et comprend les unités suivantes:

1er semestre - Initiation au Programme de formation des animateurs de l'éducation populaire
- Production intellectuelle en tant que compétence
- Autogestion et éducation populaire en Amérique latine

2e semestre
- Mouvements populaires et éducation populaire
- Recherche participative et éducation populaire
- La communauté et ses organisations

3e semestre
- Culture, connaissance et didactique du savoir populaire
- Communication et savoir populaire
- Production et utilisation des matériels didactiques de l'éducation populaire

La composante *technico-opérationnelle* apporte les éléments conceptuels et méthodologiques devant permettre aux stagiaires de concevoir, d'administrer et d'évaluer, grâce à la participation, des projets non conventionnels de production et d'animation communautaire. Cette composante inclut les unités suivantes:

4e semestre
- Planification participative
- Diagnostic basé sur la participation
- Elaboration des projets

5e semestre
- Administration du projet
- Evaluation du projet

Il est prévu au cours des deux dernières périodes que les stagiaires commencent à administrer des projets dans des domaines relatifs à la production, la santé, la nutrition, l'éducation et l'organisation de la communauté, en faisant appel à la participation des membres des communautés.

La stratégie pédagogique

La stratégie pédagogique consiste à utiliser un modèle de communication qui permet d'établir une relation dynamique et flexible entre les professeurs d'université, les coordinateurs, les stagiaires et les membres de la communauté.

L'intégration et l'utilisation d'approches pédagogiques non formelles constituent les caractéristiques majeures du processus éducatif. Les éléments énumérés ci-après le montrent:

- Délimitations flexibles entre les différents domaines de connaissance
- Reconnaissance du savoir que possèdent déjà les stagiaires et possibilités d'échanger leurs expériences avec celles de leurs formateurs
- Participation des autres agents éducatifs, à côté des enseignants universitaires

Les éléments essentiels de la stratégie pédagogique intégrée sont:

- Les unités de formation participative (UFP)
- Les ateliers
- Les groupes de formation participative (CIPAS)

Les UFP sont des manuels généraux présentant des problèmes à traiter à partir de fiches de travail. Ces unités constituent le minimum de matériel imprimé requis, car elles présentent des concepts, des analyses, des descriptions et des expériences ou bien proposent des projets à réaliser. Chaque fiche de travail présente une perspective du problème qui n'est pas à traiter de manière exhaustive. Ces unités de formation participative stimulent la recherche et la réflexion en encourageant les participants à poser des questions, au lieu de leur offrir des réponses toutes faites. Elles induisent à l'apprentissage autodirigé, à l'apprentissage par la recherche et à l'étude en groupe. Elles favorisent l'évaluation qualitative, participative et auto-analytique.

Les ateliers constituent des occasions d'interaction au cours desquelles sont échangées et analysées les expériences des participants relatives aux problèmes présentés dans chaque UFP. Ils permettent par ailleurs d'agir en interaction avec l'équipe de recherche et de conseil en sélectionnant le contenu des unités subséquentes.

C'est durant ces ateliers qu'on organise les Groupes de formation participative (CIPAS). Ce sont des groupes d'éducateurs populaires qui travaillent avec les UFP. Les membres de la communauté et d'autres

agents d'éducation sont invités à y prendre part pour traiter les questions qui les intéressent. On espère que les CIPAS deviendront les équipes éducatives de base qui dynamiseront le travail de la communauté, d'une part, rehausseront davantage le programme de formation et réaliseront les activités d'évaluation et de suivi en vue d'améliorer le travail, d'autre part.

Le modèle opérationnel du programme

C'est la faculté de Pédagogie de l'Universidad del Valle qui est chargée du programme de formation. Le personnel concerné comprend le directeur du programme, l'équipe de recherche et de conseil, l'équipe de production et les coordinateurs locaux.

L'équipe de recherche et de conseil est constituée du directeur du programme et d'autres membres de l'Unité d'éducation populaire de la faculté de Pédagogie. Le directeur est responsable de l'orientation théorique du programme, qui se fonde sur la recherche conduite sur les problèmes identifiés et le processus de formation lui-même. C'est aux Membres de l'équipe de recherche et de conseil qu'il appartient de réaliser les ateliers. Ils apportent un soutien théorique et assurent la participation de la communauté, tout en assurant la formation théorique des stagiaires et le contrôle de suivi de leur travail. Par ailleurs, cette équipe est chargée d'orienter et d'évaluer le travail de l'équipe de production, qui à son tour est responsable de la création des Unités de formation participative.

Les coordinateurs locaux sont responsables de la mise au point théorique du programme et de son administration (inscription, préparation des ateliers, etc.) au niveau de la communauté.

C'est pour soutenir le travail des Groupes de formation participative qu'on organise dans le cadre du programme un centre de documentation dans chaque localité, qui doit fournir des indications bibliographiques.

Ce processus de formation implique l'étude, la discussion et le travail de recherche sur les différents aspects du contexte socio-culturel de cette région particulière qu'est la côte Pacifique de la Colombie.

Les stagiaires se trouvent dans un milieu d'apprentissage qui stimule le travail collectif grâce à l'échange d'expériences sur les divers projets de la communauté dans lesquels ils travaillent.

Les apprenants prennent part au programme de formation de façon active et de différentes manières:

- en collaborant à la production des Unités de formation participative
- en coproduisant les ateliers
- en évaluant les ateliers, les unités et, en général, le travail effectué
- en participant à l'établissement du règlement, de l'emploi du temps du programme, etc.

La formation doit permettre aux stagiaires de réaliser les projets d'animation communautaire, en introduisant des innovations et des approches non conventionnelles, probablement différentes de celles qui guident les actions des institutions pour lesquelles ils travaillent. Ces institutions peuvent tirer profit de cet effort de formation en adoptant un nouveau modèle d'animation globale validé grâce au travail qu'effectuent les stagiaires-instructeurs dans ce domaine.

Bien que le programme ne délivre pas de certificat d'aptitude professionnelle, les stagiaires l'apprécient parce qu'ils y voient une possibilité de réflexion et de transformation de leur pratique au niveau de base. Les stagiaires paient eux-mêmes leur formation dans la majorité des cas, mais certains sont rémunérés par les institutions pour lesquelles ils travaillent.

Notes et références

1. Les acronymes ayant été mentionnés sont les suivants:

AALAE	Association africaine pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes
APPEAL	Programme d'éducation pour tous en Asie et dans le Pacifique

ARLO Organisation arabe pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes

ASFEC Centre d'éducation fondamentale dans les Etats arabes (maintenant centre régional d'éducation des adultes)

CARCAE Conseil régional pour l'éducation des adultes aux Caraibes

CEAAL Consejo de Educaciòn de Adultos de América Latina; Conseil pour l'éducation des adultes en Amérique latine

CREFAL Centro Regional de Educaciòn de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina; Centre régional d'éducation des adultes et d'alphabétisation fonctionnelle pour l'Amérique latine

REDALF Red de Capacitación y Apoyos Específicos para la Alfabetización y la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe

2. Kenya Ministry of Culture and Social Services et al. Adult Education Teacher Training Course. Rules and Regulations, 2nd Draft. Nairobi: Kenya Institute of Education, 1987, Mimeo.

3. Ben Barka, Lalla Aicha Maiga. Modalités de formation du personnel de postalphabétisation et d'éducation continue du niveau de base et intermédiaire. Bamako: DNAFLA, 1988. Mimeo.

4. Belbase, L.N. The Training of Facilitators in Nepal. *Convergence* 18 (4), 1985, pp. 119-122.

5. Kindervatter, S. How Thai Village Women Became Adult Educators. *Convergence* 18 (4), 1985, pp. 116-119.

6. Indonesia Ministry of Education and Culture. A Guide Book in Carrying out a Training for Supervisors of Community Education. Jakarta: Nonformal Education Project, 1987. Mimeo.

7. India National Adult Education Programme. *The Training of Instructors*. New Delhi: Directorate of Adult Education, 1987.

8. INEA. Estrategia de Capacitación Pedagógica. México: Dirección de Educación Básica, 1987. Mimeo.

9. Ecuador Campaña Nacional de Alfabetizaciòn "Monseñor Leonidas Proaño". El Plan de Formación de la Campaña para el Instituto de la Unesco para la Educación. Quito: Dirección Pedagógica nacional, 1989. Mimeo.

10. Zúniga, M. et al. Programa de Educación a Distancia de Educadores Populares. Cali: Universidad del Valle, 1989. Mimeo.

CHAPITRE 14

CONCLUSION

Les pays en développement sont dans l'ensemble conscients maintenant de la nécessité d'offrir une formation adéquate aux travailleurs d'alphabétisation et d'éducation des adultes, afin d'améliorer la qualité de l'alphabétisation, de la postalphabétisation et de l'éducation continue de base des adultes et jeunes gens en dehors du système d'éducation formelle.[1,2] Toutefois, un tel objectif reste un défi posant des problèmes que les pays du Tiers Monde doivent surmonter s'ils veulent éradiquer l'analphabétisme et dispenser une éducation au plus grand nombre de populations déshéritées et marginalisées des zones urbaines et rurales.

Malgré la diversité des situations, les problèmes rencontrés dans différents contextes sembleraient présenter des points communs et quelques solutions communes ne paraissent donc pas impossibles.

L'insuffisance des ressources humaines et matérielles

La tâche qui incombe au domaine de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes dans les pays en développement désirant lier l'éducation des populations à leurs objectifs de développement général est d'une telle magnitude qu'elle requiert un personnel considérable. Les gouvernements comme les organisations non gouvernementales opérant dans ce domaine ont eu recours au niveau de base à un personnel non qualifié très peu rémunéré ou bénévole. Ils ont compris la nécessité de la formation, mais les ressources tant humaines (les formateurs) que matérielles font défaut.

Cette contrainte pousse les organisateurs à rechercher un effet multiplicateur dans la formation, de manière que les personnels du niveau national et régional soient formés (ou autoformés) à devenir les formateurs d'autres personnes à un même niveau ou à un niveau inférieur de la structure organisationnelle du programme. Des mesures ont été prises pour éviter la détérioration de la qualité de la formation

lorsqu'on échange les connaissances et les expériences recueillies. On a besoin, pour ce faire, d'une approche systématique de la planification et de la mise en oeuvre de la stratégie, qui doit se caractériser par une flexibilité permettant une adaptation à chaque niveau, et par la mise au point de programmes d'études flexibles garantissant la pertinence de la formation. Par ailleurs, la production de matériels de formation appropriés paraît nécessaire.

Il n'existe pas de matériel adéquat pour la formation des éducateurs d'adultes. Une approche structurée de la formation requiert la production de matériels appropriés destinés au personnel travaillant aux différents niveaux. Le matériel est nécessaire non seulement pour la formation initiale, mais il fait aussi partie d'un processus continu de formation en cours d'exercice. Une fois qu'ils ont acquis les aptitudes à l'apprentissage auto-dirigé, les alphabétiseurs et les éducateurs d'adultes devraient recevoir des matériels d'autoformation conçus pour améliorer leur travail ainsi que leur développement personnel et professionnel, dans la perspective de l'apprentissage permanent.

Les arrangements institutionnels pris pour la formation

Différents arrangements institutionnels ont été mis au point dans le domaine de la formation. La plupart de ces mesures n'ont pas suffi pour répondre aux besoins de formation de tout le personnel impliqué dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes. Tandis que les programmes particuliers devront toujours dispenser une formation spécifique dans le cadre d'une politique de développement du personnel visant à l'enrichissement des connaissances, à l'acquisition du savoir nécessaire pour introduire les changements et au développement personnel des stagiaires, les instituts de formation spécialisée aux niveaux régional, national et international ont aussi un rôle à jouer dans la formation plus générale des alphabétiseurs et éducateurs d'adultes.

La diversité des programmes d'animation globale destinés aux populations déshéritées et marginalisées, et les différentes idéologies qui les sous-tendent, expliquent pourquoi on aura toujours besoin d'approches et d'arrangements institutionnels très diversifiés pour offrir une formation à tous les niveaux. Cependant,il apparaît néces-

saire de remplacer les procédures développées sur le tas, étroites et fortuites, de mise en oeuvre de la formation dans la plupart des pays.

On a demandé aux universités, en particulier aux facultés de pédagogie, et aux écoles normales de jouer un rôle important dans ce domaine. Elles peuvent répondre aux besoins de formation des éducateurs d'adultes grâce à des programmes de formation initiale et en cours d'exercice.

Il paraît nécessaire de coordonner les différents instituts et programmes dispensant une formation aux travailleurs de l'éducation des adultes. L'établissement de réseaux est un moyen approprié d'améliorer la communication intersectorielle et de promouvoir les efforts coordonnés dans la planification, la conception et la mise en oeuvre des programmes de formation conçus pour les divers personnels d'alphabétisation et d'éducation des adultes, qu'il s'agisse des organisations gouvernementales ou non gouvernementales.

Le statut professionnel des alphabétiseurs et éducateurs d'adultes

L'absence d'une identité commune chez les alphabétiseurs et les éducateurs d'adultes, qui en effet travaillent dans des institutions très diversifiées et souvent dans des programmes isolés, suggère la nécessité de se pencher davantage sur le domaine de l'éducation des adultes. Il existe un corps de connaissances et d'expériences en alphabétisation et en éducation des adultes qu'on peut transmettre grâce à une formation. Cette situation permet de comprendre le domaine, les apprenants, les stratégies et techniques éducatives, les possibilités de planification et d'administration de ces programmes ainsi que de réalisation du travail sur le terrain. L'échange de connaissances communes et le fait d'avoir une vision générale du domaine, les progrès réalisés et les contraintes qui prévalent encore, peuvent contribuer à développer une identité commune entre alphabétiseurs et éducateurs d'adultes.[3]

Ces mesures pourraient aider à déterminer les moyens de rehausser la reconnaissance et le statut de l'éducation des adultes (qu'on considère encore comme une éducation de deuxième classe), et à souligner son importance en relation avec les plans de développement. Elles pourraient contribuer à la réalisation de la stabilité nécessaire des emplois de ceux qui travaillent au niveau de base, et au développement

d'une structure professionnelle empêchant l'abandon trop important des éducateurs d'adultes. Cependant, il se peut que le professionnalisme associé à l'homologation refuse aux volontaires le droit d'enseigner à d'autres adultes, et qu'il provoque une diminution de l'engagement général et de l'enthousiasme liés à l'amateurisme dans ce domaine. Il faut éviter ce risque. En outre, il paraît nécessaire de recruter un personnel local parmi les membres de la communauté qui connaissent bien la culture, les besoins et les problèmes de groupes par tradition défavorisés.[4]

Le contexte politique

Aucun programme ne peut atteindre ses objectifs sans volonté politique. Celle-ci est nécessaire pour introduire les innovations ou réformer les pratiques existantes. La volonté politique se traduit concrètement non seulement dans la formulation des politiques, mais aussi dans le soutien de leur mise en oeuvre en allouant les ressources requises, tant humaines que matérielles. La formation continue de tout le personnel impliqué dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes, sans oublier la formation des travailleurs de terrain, qui jouent un rôle clé dans le développement, est onéreuse. Il est nécessaire d'apporter les preuves de l'utilité de la formation, de montrer que l'impact atteint est vraiment différent, afin d'assurer la volonté politique et l'allocation des fonds nécessaires.

Contrôle de suivi et évaluation

Le manque de recherche appropriée, de pratiques de contrôle de suivi et d'évaluation est notoire. Et pourtant celles-ci doivent fournir les informations nécessaires pour prendre les décisions, planifier les programmes appropriés, introduire les mesures correctives avant qu'il ne soit trop tard, et apporter les améliorations voulues dans la qualité.

Il paraît nécessaire de mettre au point des critères d'efficacité et d'efficience pour la planification et la réalisation des programmes de formation. Ils devraient prendre en compte les situations auxquelles font face les pays et les institutions. Il convient de mettre en relief le rôle que pourraient jouer les universités et les instituts de recherche

dans les études et l'évaluation concernant la formation du personnel d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Cependant, les programmes intégrant le contrôle de suivi et l'évaluation en tant que composantes intégrées peuvent profiter d'informations opportunes de sorte que des améliorations puissent être apportées durant le développement du programme en reconsidérant les composantes requises.

Mettre à profit les expériences des autres

On s'est aperçu qu'il était efficace de tirer profit des expériences d'autres personnes faisant face à des problèmes du même genre. La communication entre instituts et pays est importante pour promouvoir davantage la réflexion et appliquer avec créativité les solutions confirmées.

Une tentative a été faite dans ce manuel pour échanger les expériences recueillies dans différentes régions du monde. En faisant des suggestions quant à la manière de concevoir, organiser et mettre en oeuvre les programmes de formation pour le personnel d'alphabétisation et d'éducation des adultes, on s'est efforcé ici de suivre les principes directeurs émergeant des tendances générales de la formation relative à la pratique de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes.

Les éducateurs d'adultes travaillant de par le monde au niveau national, intermédiaire et de base s'appliqueront davantage à la formation. Nous espérons avoir fait la lumière sur les points auxquels les pays, instituts ou programmes doivent penser pour élaborer leurs programmes de formation et pour trouver leurs propres solutions aux problèmes particuliers qu'ils rencontrent.

Références

1. ROEAP. *Developing Personnel Training Plans for Literacy and Continuing Education.* Bangkok: ROEAP/Unesco, 1987.

2. Se reporter au numéro spécial de *Convergence* (18, No.4, 1985) contenant les articles suivants:
Akinpelu, J. Training of Adult Educators in Africa, pp. 32-42.
Soghairoun, A.Z. Training Adult Educators in Arab Countries, pp. 43-49.
Ellis, P. Training of Adult Educators in the Caribbean, pp.76-83.
Buttedhal, P. The Training of Adult and Popular Educators in Latin America, pp. 94-102.

3. Merian, S. Training Adult Educators in North America. *Convergence* 18 (4), 1985, pp. 84-93.

4. Bhola, H.S. *World Trends and Issues in Adult Education.* London: Jessica Kingsley; Paris: Unesco, 1988.